OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM
MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

ROK II. LUTY 1930 ZESZYT 2.

# SZYMONOWICZ WOBEC SZKOŁY I WYCHOWANIA

Sława Szymona Szymonowicza, jako znakomitego poety łacińskiego i polskiego, jest oddawna ugruntowana.

Nikt już dzisiaj nie przeczy, że obok Kochanowskiego i po Kochanowskim druga to z rzędu natchniona lutnia poetycka w epoce polskiego humanizmu renesansowego. Wzniosłe ody pindaryczne, obszerniejsze poematy, opiewające świętych i wojowników, zgrabne, stylowe pieśni i parafrazy, wreszcie tragedje, pisane w duchu klasycznym — oto płody łacińskiej Muzy Simonidesa, które rozniosły chwałę jego po Europie, jednały mu wielbicieli wśród Francuzów, Anglików, Niemców, Włochów i Holendrów, i jeszcze w XVIII wieku kazały nuncjuszowi papieskiemu w Polsce, ks. Aniołowi Duriniemu, zebrać utwory poety i wydać je z pietyzmem niepowszednim. Europejska sława Simonidesa — to właśnie jego poezja łacińska!

Dla nas, Polaków, stał się Szymonowicz poetą ważnym i bliskim przedewszystkiem dzięki „Sielankom". Twórcy „Sielanek" składała też Polska hołd we wrześniu ub. r., w czasie pięknych, jubileuszowych uroczystości w Zamościu.

W „Sielankach", utworze nacechowanym pełnią dojrzałego talentu i subtelnym wykwintem artyzmu, w utworze, co jak złoty, jesienny owoc spadł z rozłożystego drzewa twórczości lwowsko-zamojskiego poety, — skojarzyła się w całość ujmującą polskość z klasycyzmem, a przyroda polska i dusza polskiego ludu przemówiła wiernie i szczerze, mimo humanistycznego sztafażu, mimo form i sposobów przedstawiania, czerpanych z antycznego skarbca.

Autor „Kołaczy", „Żeńców" i „Pomarlicy" nie zestarzał się też do dzisiaj; z podziwem niekłamanym słuchaliśmy, przed kilku miesiącami, jego polskich wierszy, recytowanych przez polskie dzieci wiejskie w tym samym Czernięcinie nad Purem, w którym poeta przez lata całe gospodarzył na roli i tworzył „Sielanki".

Ale Szymonowicz był nietylko poetą. Jako prawdziwy renesansista, jako syn epoki, zmierzającej do ogarnięcia przez indywiduum ludzkie jak najróżniejszych i najszerszych dziedzin wiedzy i umiejętności, interesował się — poza poezją — wielu jeszcze innemi sprawami.

Wiadomo, że był uczonym filologiem, badającym rękopisy mało znanych autorów starożytnych i przygotowującym do druku ich „editiones principes"; wiadomo, że jako hellenista z głębokiego zamiłowania studjował gorliwie język i literaturę grecką; znany jest fakt, że zajmował się medycyną, i chociaż nie miał prawidłowych studjów medycznych, należał do wziętych i cenionych lekarzy; pozatem interesowały go sprawy prawnicze i teologiczne, to znowu pochłaniały go praktycznie zajęcia rolnika-dzierżawcy, czy rozliczne interesy finansowe. Nawet w kwestjach kodeksu honorowego udawano się do poety po radę.

Nie wyczerpalibyśmy jednak owej renesansowej „wszechstronności" Simonidesa, gdybyśmy pominęli jedną z wielkich sfer jego działalności, przez całe niemal życie uprawianą, t. j. jego zainteresowania i prace na polu szkolno-pedagogicznem.

W epoce renesansu co drugi humanista był pedagogiem i pozostawał w jakimś stosunku do kwestyj wychowawczych; wszyscy niemal, jeszcze od XV wieku, pisali o wychowaniu, kreślili programy wychowawcze, udzielali rad, zarysowywali ideały „dobrze wychowanych" książąt, dworzan, czy synów magnackich. Wynikało to zarówno z predylekcji humanistów do moralizowania, do parenezy, jako też z ich warunków życiowych, które kazały im pełnić stosunkowo spokojny urząd „pedagoga" czy guwernera synów magnackich, bądź też wstępować na katedry uniwersyteckie.

Szymon Szymonowicz wyrósł sam w atmosferze „pedagogicznej". Ojciec jego, mistrz Szymon z Brzezin, mieszczanin i rajca

lwowski, był niegdyś rektorem wybitnej i postępowej lwowskiej szkoły katedralnej; dokoła tej szkoły lwowskiej i jej nauczycieli-humanistów skupiało się, za lat dziecinnych Simonidesa, życie umysłowe Lwowa; jego dom rodzicielski był jakby jakiemś odgałęzieniem tej szkoły metropolitalnej, a on sam uczęszczał do tej uczelni i kończył ją w okresie najpiękniejszego może jej rozkwitu.

Potem przyszły lata studjów krakowskich: humanistyczna jeszcze atmosfera Uniwersytetu Jagiellońskiego, wpływy tak znakomitych profesorów, jak Jakób Górski lub Stanisław Sokołowski. O studjach zagranicznych poety nic dotąd nie wiemy.

Zawodowi pedagogicznemu Szymonowicz się nie poświęcił, chociaż na tę właśnie drogę chciał go może skierować mistrz jego, ks. Sokołowski, gdy jeszcze w 1586 r. polecał młodego Lwowianina hetmanowi Zamoyskiemu na „ammanuensisa" języka greckiego (do odczytywania rękopisów greckich, zbieranych przez hetmana), a może i na nauczyciela greki w projektowanem już chyba wówczas gimnazjum (nie Akademji!) w Zamościu; sprawa nie doszła atoli do skutku.

Zetknięcie się Szymonowicza ze szkołą i szkolnictwem miało się dokonać niebawem; dokonało się jednak w formie zupełnie innej, odmiennej od zwykłej taczki nauczycielskiego żywota, który nie odpowiadał chorowitemu, zamożnemu „z domu", a o literackiem *otium* marzącemu poecie.

Simonides miał stać się współtwórcą i współorganizatorem sławnej hetmańskiej Akademji w Zamościu, której początki kładziemy na lata 1593—1595.

Wiadomo już dzisiaj, jak wybitną rolę odegrał Szymon Szymonowicz, piewca i obrońca sławy hetmańskiej, klient literacki Jana Zamoyskiego, w stworzeniu tego niepospolitego szkolnego dzieła, które miało wychowywać młodych obywateli polskich w duchu humanistycznym i państwowym zarazem, a promienie oświaty łacińsko-katolickiej nieść na ziemie wschodnie Rzeczypospolitej.

Poeta współpracował z kanclerzem nietylko nad samemi zaczątkami Akademji; nietylko był pierwszym i najzaufańszym powiernikiem Zamoyskiego w chwili, gdy z mgławic i prób poprzednich wyłaniała się ostateczna koncepcja Uczelni; on to two-

rzył z kanclerzem-mecenasem zarówno całość dzieła, jak i obmyślał najdrobniejsze jego szczegóły; on przez długi szereg lat był prawdziwym budowniczym tej Akademji, wypełniającym skrupulatnie zamysły i postanowienia autokratycznego fundatora, ale też dodającym niejedno z swego własnego ducha i z swoich przekonań naukowych i pedagogicznych.

Nigdy nie był Simonides ani profesorem, ani rektorem Akademji Zamojskiej (jak to dawniej twierdzono!), a l e o n sprowadził tutaj pierwszych profesorów (przeważnie znajomych sobie Lwowian, elewów dobrej szkoły lwowskiej), zorganizował p i e r w s z y k o r p u s n a u c z y c i e l s k i Akademji, udzielał hetmanowi rad i wskazówek przy tworzeniu podstaw organizacyjnych Szkoły, układaniu jej p r o g r a m u, planu nauk i regulaminów wewnętrznych; szymonowiczowskiej skrzętności winna swoje powstanie głośna potem d r u k a r n i a akademicka w Zamościu; jego inicjatywa i natchnienie ma niewątpliwie swoją znaczną cząstkę zasługi w podjęciu i rozwinięciu tej działalności d r u k a r s k o - w y d a w n i c z e j i tego ruchu badawczo-naukowego, który w latach 1600—1605 stał się prawdziwą chlubą Zamościa.

Z poręki Szymonowicza znaleźli się w Akademji Zamojskiej najwybitniejsi jej profesorowie, jak gramatyk i lekarz Jan Ursyn-Niedźwiecki, filolog Szymon Birkowski, znakomity prawnik Tomasz Drezner, filozof Adam Burski, lekarz Kasper Solcius, nie mówiąc już o nazwiskach mniej znanych, chociaż dzielnie zapisanych na polu pedagogji.

W korespondencji Jana Zamoyskiego z Szymonowiczem (którą należałoby raz jeszcze wydać porządnie i bez błędów!) przewija się w różnych fazach, w setnych troskach i zabiegach, w licznych szczegółach i wiadomościach, — ta w s p ó l n a m y ś l i ta w s p ó l n a p r a c a wielkiego mecenasa i jego doradcy-poety, która stworzyła rzecz piękną i pożyteczną, dzieło może spóźnione, ale owocne w swem działaniu oświatowem i wychowawczem co najmniej na pół stulecia.

Werbował Szymonowicz profesorów do Akademji, wpływał na szczegóły jej programu (na studja klasyczne w Akademji, na plan nauczania greki, np. Pindara i tragików, może i na naukę

medycyny), — ale daleko ważniejsze stanowisko przypadło mu w udziale jako temu, który nową Szkołę hetmańską łączył z polskim i zagranicznym światem naukowym. Nie ulega bowiem wątpliwości, że z jego przeważnej pobudki, chociaż może pod auspicjami kanclerza, tworzy się w Zamościu, z samym początkiem XVII wieku, to „koło uczonych", ta, w swoim rodzaju, akademja w Akademji, która współpracuje pospołu, z zapałem a wytrwale, nad pomnożeniem naukowego piśmiennictwa polskiego w duchu prawdziwie europejskim.

Wszakże wychodzą tu wtedy nietylko takie publikacje, jak Statuty Łaskiego, Herburta, Kodeks prawa magdeburskiego i podręczniki akademickie, ale wydawnictwa filologiczne Szymona Birkowskiego (Dionizy z Halikarnassu), ks. Fabjana Birkowskiego (greckie listy św. Ignacego), Adama Burskiego (Dialektyka Stoicka) i samego Simonidesa (greckie, nieznane dzieła Pseudo-Epifanjusza i Pseudo-Herenjusza), — wszystko druki, które szły z Zamościa na jarmarki książkowe Zachodu i budziły tam respekt dla ruchliwości nowego polskiego „Uniwersytetu". A ile takich projektów wydawniczych, bardzo ciekawych, nie zostało zrealizowanych?...

Pozatem, starał się Szymonowicz o wzbogacenie b i b l j o t e k i akademickiej w Zamościu wielu cennemi dziełami; brał udział żywy w ściąganiu dla niej wartościowych druków, zapalał się do akcji kanclerza wzbogacania jej rękopisami greckiemi z Konstantynopola i Wołoch; wreszcie sam całą swoją osobistą książnicę pozostawił Akademji w spadku.

Popierał też Simonides gorliwie akcję Zamoyskiego wysyłania zagranicę stypendystów i przygotowywania na tej drodze dzielnych sił profesorskich dla Uczelni. Pod jego egidą odbywa się podróż Ursyna-Niedźwieckiego do Padwy (gdzie z filologa przedzierzga się w medyka), podróż prawnika Dreznera do Francji i Włoch; on sam poleca czasem hetmanowi odpowiednich kandydatów (najczęściej ulubionych Lwowczyków), np. medyka Dom. Hepnera, kształcącego się we Włoszech.

Gdy hetman, twórca i pierwszy patron Akademji Zamojskiej, zamknął powieki, Szymonowicz staje się — w stosunku do Aka-

demji — jakby strażnikiem ideałów i zamierzeń Zmarłego, jakby e g z e k u t o r e m m o r a l n y m jego szkolno-wychowawczego testamentu.

Przecież sami opiekunowie Tomasza (bp. Zamoyski, Zebrzydowski, St. Żółkiewski) zaznaczali w instrukcji z 1607 r. pod adresem Simonidesa: „Akademijej też ma pilnować i onę, podług zlecenia nieboszczykowskiego i naszego już, w dobrym rządzie zachowywać".

W wypowiedzeniach jego ówczesnych, niemal aż do końca życia (1629), brzmią często akcenty troski i niepokoju o ukochaną Szkołę, o jej poziom naukowy i godność moralną, odzywają się słowa szczerego zmartwienia, gdy barometr naukowy Akademji, z różnych przyczyn, zaczyna opadać.

Ten sam kult dla Akademji Zamojskiej, dla tej myśli wielkiego Jana, która ją stworzyła i napełniła duchem, stara się poeta ustawicznie wpajać w młodego ordynata, Tomasza, i w kłótliwych często a niedbałych opiekunów i profesorów Szkoły. Ogół zamojskich ludzi odczuwa też doskonale ów głos sumienia, idący ku nim — w sprawach Akademji — od Szymonowicza, i patrzy na niego może czasem z niechęcią, ale zawsze z respektem.

Sam ordynat Tomasz Zamoyski widzi w poecie ucieleśnienie troski swego zmarłego rodzica o ukochaną Szkołę. Gdy w 1615 r., w czasie studjów paryskich, doszła go wieść o lichym stanie Akademji, braku profesorów i t. d., pisze zaraz pełen gorącego przywiązania list do Simonidesa: „Ponieważ bawiąc tutaj, daleko od was, nie mogę zaradzić tym potrzebom, przeto postanowiłem prosić cię usilnie, abyś wziął na siebie w tej sprawie całą moją władzę; i abyś wspólnie z tymi, na których drogi mój ojciec włożył ów obowiązek, wytężył wszystkie myśli i siły, bym tę ojcowską moją Akademję,... rówieśnicę i żywicielkę moją, którą chciałbym widzieć z każdym dniem coraz świetniejszą, — ujrzał po powrocie do kraju w takim stanie, w jakim ją pozostawiłem. Co do kosztów, które będą potrzebne, to zwróć się o nie do mojego skarbu, dokąd w tej sprawie odpowiedni list wysyłam".

Szymonowicz wziął istotnie na siebie takie zadanie, a listy profesorów zamojskich z 1615 r. dowodzą, że uważano go na-

prawdę za obrońcę tej Szkoły i pełnomocnika panów na Zamościu.

Nietylko jednak w określonym wyżej stosunku do Akademji Zamojskiej wyraża się działalność Simonidesa na polu szkolno-pedagogicznem.

Poeta występuje również w czynnej roli nauczycielskiej, jako pedagog syna hetmańskiego, młodego Tomasza Zamoyskiego. Wchodzi więc w ten sposób w rolę wychowawcy synów magnackich, t. zw. „educatoris principum".

Hetman troszczył się jak najpilniej o wychowanie i wykształcenie swego jedynaka, którego uważał za „brata" Akademji Zamojskiej, powstałej właśnie w roku jego urodzin.

Gdy Tomasz skończył lat 6, zaczął myśleć o systematycznem urządzeniu jego studjów. Wówczas to, z końcem 1600 lub z początkiem 1601 r., napisał Szymonowicz, na żądanie hetmana, rodzaj instrukcji czyli „deliberacjej o wychowaniu Jego MPana Tomasza", której dzisiaj nie znamy. Wiemy o niej coś niecoś tylko z uzupełnień, przesłanych przez Szymonowicza hetmanowi w liście (zachowanym) z 17 stycznia 1601 r.

Projekt Szymonowicza (a była i instrukcja kanclerza!) został przez ojca Tomaszowego przyjęty z uznaniem. Wychowanie miało być pojęte w duchu klasycznym, ale i obywatelskim; Simonides wyznaje, że miał tu przed oczyma „edukacją Aleksandra Wielkiego". Doradzał, aby hetmański malec miał, podobnie jak Aleksander, odpowiednie otoczenie czyli „dwór" pedagogiczny: jeden z dworzan miał być jego piastunem czy „wychowawcą", któryby „piędzią nie odchodził dziecięcia", drugi miał objąć stanowisko administratora tego chłopięcego dworu (bo Tomasz wychodził przecież z pod opieki matki!); poza tem, miano wybrać specjalnych nauczycieli do różnych przedmiotów, a sam Simonides pragnął objąć rolę głównego nauczyciela, jak niegdyś Arystoteles przy Aleksandrze. „Więc jeśliby to miało być *parva Troja simulataque magnis Pergama,* niechajbym ja był w tej scenie *(si Diis placet)* Arystotelesem" — pisał do hetmana.

Ojciec pragnął urządzić to wychowanie synowskie bardzo skromnie, niemal po starorzymsku czy spartańsku, z małym dworem, bez wszelkiej pompy i t. p.; Simonides nie godził się na taką

koncepcję. I on ganił nadmierną przesadę, ale przestrzegał przed wszelką *vilitas,* przed chudopacholstwem i zbytniemi ograniczeniami, bo taka chudość i skromność gotowa dziecku obrzydzić naukę i całe studja. „Próżno to rozumieć, aby dziecię wiedzieć nie miało, że się w domu wielkim rodziło; więc gdy edukacja pójdzie *viliter,* rozumie, że tego *litterae* uczą" i znienawidzi nauki. Poeta chce, aby w wychowaniu Tomasza wszystko szło *magnifice,* chociaż od początku trzeba uczyć chłopca miernego używania bogactw, wstrzemięźliwości, a „cnotę i naukę powagą i uczciwością włudzać weń".

Wielkie znaczenie przypisuje Simonides doborowi otoczenia i nauczycieli; muszą to być ludzie skromni, trzeźwi i stateczni. Cały charakter wychowania, cały bieg nauki powinien być — zdaniem poety — nacechowany spokojem i powagą.

Został też Simonides istotnie — tak, jak chciał — kierownikiem wychowania Tomasza. Hetman w testamencie z 1601 r. wyraźnie żądał od opiekunów syna: „Proszę też Ich Mościów, aby dokąd (Tomasz) będzie te nauki odprawował, pieczę o nim miał, d y r e k t o r e m  n a u k  j e g o  i  i n s p e k t o r e m, proszę, aby był pan Simonides..." Miał też Szymonowicz być zarazem pierwszym nauczycielem małego hetmanowica. „Potem (po mszy rannej) rzeczy drobnych wprzód niech go zaznajomywa pan Simonides. Przytomni uczeniu niech zawżdy ksiądz Nagoszka (piastun) albo kto stateczny bywa, a co może być najczęściej s a m  p a n  S i m o n i d e s". A opiekunowie Tomasza w instrukcji, wydanej w maju 1607 r., tak określali obowiązki poety: „Pan Simonides ma d i r i g o w a ć nauki pana Tomaszowe, podług informacjej od nieboszczyka sławnej pamięci sobie danej; mistrzów i profesorów doglądać, żeby nie jedno *praescriptum* jego zachowywali, tudzież negligencyj żadnych nie czynili, ale też dobrze przygotowani na lekcje przychodzili. Ażeby to tem gruntowniej szło, krom jakiej gwałtownej przyczyny, nie ma się (Simonides) absentować, ale tego pilnować, gdyż i s a m  l e k c j e  c z y t a ć  o b i e c a ł i już też kontentacyją za tę pracę swoją od nas wziął".

Ale „pan Simonides" miał zbyt liczne zajęcia, a nadto był zanadto „wolnym duchem", aby dać się przywiązać na stałe do

profesorskiego krzesła; to też w rezultacie został mu prawdopodobnie o g ó l n y n a d z ó r nad wykształceniem Tomasza, a pozatem zapewne jakieś l e k c j e perjodyczne (może z klasyków, z greki?) i jakieś przepytywania, repetycje, na które dojeżdżał z pobliskiego Czernięcina.

Właściwym nauczycielem „Tomusia" był najpierw niejaki ks. Jasiński, pleban i kanonik zamojski, później ks. Wojciech Bodzęcki, profesor Akademji Zamojskiej, i inni. Plan nauki małego ordynata dostosowany był ściśle do planu Uczelni Zamojskiej, przedewszystkiem jej klas niższych *(classes inferiores)*, z tym chyba dodatkiem, że hetmanowic uczył się więcej języków (niemieckiego, tureckiego, pono i arabskiego!).

Simonides, prócz lekcyj, o których niewiele wiemy, napisał np. dla swego pupila specjalny „słowniczek łacińsko-grecko-polski", ułożony realnie, z którego Tomasz uczył się „wokabuł" o zwierzętach, ptakach, rybach i t. d.

Po przebiegnięciu niższych stopni, uczęszczał młody ordynat na wykłady w Akademji, ale lekcje prywatne, o charakterze dopełniającym pańskie wykształcenie, zatrzymały niewątpliwie nadal swoje znaczenie; jednym z prywatnych mistrzów Tomasza był np. później znany filozof, prof. Adam Burski, krewniak Szymonowicza.

Lekcje samego Simonidesa mogły mieć dla Tomasza — w miarę jego rozwoju umysłowego — z pewnością niemałe znaczenie; odbywały się też rzeczywiście, chociaż rzadko i nieregularnie. W 1605 r. słyszymy np. o jakichś lekcjach poetyki (Tomasz miał układać z Szymonowiczem poemacik na chwałę matczynego rodu Tarnowskich); w 1607 r. posyła znowu Simonides swemu uczniowi cały list-traktat o szanowaniu zdrowia i higjenie, strofuje go za lekkomyślną niedbałość, wymienia zalety zdrowego i krzepkiego ciała; z 1609 r. mamy próbkę oddziaływania moralnego: wykład (w liście) o znaczeniu przyjaźni dla młodzieńca, o potrzebie zawiązywania, już w młodzieńczym wieku, szlachetnych związków przyjaźni, które cenniejsze są od bogactw i dostojeństw, wreszcie o obowiązku szanowania i wspierania „starych przyjaciół i sług ojcowskich".

Podobne nauki i adhortacje powtarzają się w listach poety do Tomasza częściej, zwłaszcza od śmierci Jana Zamoyskiego. Przedewszystkiem zdrowie słabowitego dosyć ordynata było szczególną troską starego jego mistrza.

A jak daleko sięgała i jak długo trwała ta szeroko pojęta rola nauczycielsko-wychowawcza Szymonowicza wobec młodego Zamoyskiego, — dowodzi fakt, że jeszcze 20-letniemu ordynatowi dawał ojcowskie rady co do jego służby wojskowej i obywatelskiej, orjentując go zarazem roztropnie w współczesnej polityce polskiej i w zamieszkach krajowych.

Stosunek między nauczycielem a wychowankiem został do końca bardzo bliski.

W 1609 r. pisał Szymonowicz do Tomasza: „Pięćdziesiątka moja napomina mnie już, abym pomyślał o spoczynku i wywczasie. Gdyby mnie nie wstrzymywały Twoje studja, już dawno byłbym się schronił w jakąś samotnię i ciszę najgłębszą, gdzie mógłbym żyć tylko z mojemi Muzami i mojem wytchnieniem, a skąd nie wyciągnęłaby mnie niczyja siła, ani niczyje rozkazy". A ordynat Tomasz, w 1615 r., takiemi słowy odzywał się do swego drogiego mistrza: „Albowiem nigdy nie zapominam o trudach, które poniosłeś, wychowując mnie i kształcąc w szlachetnych naukach od lat dziecięcych, ani też niema drugiego człowieka, któremu-bym w tym względzie więcej zawdzięczał, niż tobie".

Z tych wyznań obustronnych zdaje się wynikać jasno właściwy charakter pedagogicznej roli Szymonowicza względem Tomasza Zamoyskiego: nie był on jego nauczycielem nieodstępnym i jedynym, miewał wyręczycieli i pomocników, ale był niewątpliwie tym, co na całość wychowania i wykształcenia wywarł wpływ przemożny i nadał tej edukacji swój duchowy stempel.

Pod jego kierownictwem pozostawała też z pewnością i zagraniczna edukacja Tomasza, do której niegdyś zmarły rodzic tak wielką przykładał wagę.

W chwili wyjazdu Tomasza (w 1615 r.) pisze Simonides znamienny list do Piotra Oleśnickiego, kuzyna i towarzysza podróży

młodego ordynata, zawierający szereg wskazówek co do tej podróży. Pragnie, aby peregrynacja Tomasza nie odbywała się „kątami", ale po wielkim świecie, i to dość okazale, jako przystoi na syna znakomitego ojca. Zarazem ma w tej peregrynacji szukać pożytku i nauki, a strzec się rzeczy brzydkich i nikczemnych. „Na place tedy wielkie ma się chędogi człowiek stawić, bo w cieniach i kątach nic nie ujrzy, nic nie namaca, jedno abo wstyd, abo swą wolę". Syn hetmański, wziąwszy listy polecające od króla Zygmunta III, powinien odwiedzić naprzód dwór cesarski w Wiedniu, przedstawić się cesarzowi, poznajomić się tam ze znakomitymi Niemcami, Węgrami, Czechami, Hiszpanami i Włochami. Potem ma przyjść podróż włoska, przedewszystkiem Wenecja, Florencja i Rzym papieski; dalej warto odwiedzić Maltę, a stąd udać się na dwór hiszpański, francuski, angielski, by potem przez Danję wrócić do Polski. Do pobytu w każdym kraju przygotowywać się trzeba sumiennie przez c z y t a n i e k s i ą g o historji i urządzeniach tych krajów. Wszędzie zawierać znajomości z ludźmi znakomitymi i rycerskimi, studjować i obserwować urządzenia, prawa, obyczaje, aby później to, co dobre, zużytkować dla ojczyzny.

Czy prócz Tomasza Zamoyskiego „pedagogował" Simonides jeszcze komuś innemu — dokładnie niewiadomo; jego ruchliwe, pełne pracy twórczej, licznych interesów i rozjazdów życie przemawiałoby raczej przeciwko zawodowi nauczycielskiemu na szerszą skalę.

Ucząc Tomasza, uczył naturalnie i tych, którzy z nim razem, dla jego towarzystwa, pobierali naukę prywatną; należeli tu: Jan Żółkiewski, syn hetmana, Marcin Uhrowiecki, krewniak Zamoyskich, i mały Ungier, syn podskarbiego zamojskiego. Pozatem stwierdzić należy jeszcze jedno: że i J a k ó b S o b i e s k i, ojciec króla Jana III, znany później mąż stanu i pamiętnikarz, był przez jakiś czas uczniem Simonidesa; studjował on w Akademji Zamojskiej równocześnie z Tomaszem, a gdy wyjeżdżał zagranicę, to właśnie Szymonowicz polecał go najgoręcej opiece słynnego filologa francuskiego Izaaka Casaubona i Anglika Segetha. Do swego angielskiego przyjaciela pisał o Sobieskim w tych słowach: „Co do mnie, mam tem większy powód cieszyć się nim,

albowiem jest z m o j e j s z k o ł y; że mi się tak udał, naprawdę triumfuję". Nie można natomiast twierdzić napewno, że uczniami Simonidesa — w ścisłem tego słowa znaczeniu — byli także: jego krewniak i pupil ukochany, Tomasz Drezner, głośny później jurysta, lub siostrzeniec poety Kasper Solcius (Szolc), późniejszy profesor zamojski, albo że poeta — w czasie swoich częstych wyjazdów do Brzeżan, do Sieniawskich, — udzielał tam jakiejś nauki dzieciom tej rodziny, z którą łączyły go bardzo zażyłe stosunki. Wzmianki o „edukacji", stosowane przez poetę do pewnych osób, oznaczają często raczej opiekę i pewien wpływ moralny, niż nauczanie.

W ten sposób przedstawiałby się więc — w zarysie — plon pedagogiczno-szkolnych zainteresowań i prac Szymona Szymonowicza.

Ta pedagogja Szymonowiczowska — to kawał jego życia realnego, codziennego. Bo w sferze piśmienniczej Simonides-pedagog prawie że nie zaznaczył się niczem. Gramatyki łacińskiej, do której go nakłaniał hetman, nie napisał nigdy, a jego utwory poetyckie do Tomasza Zamoyskiego, Jakóba Sobieskiego czy młodego Sieniawskiego, chociaż niepozbawione silnych akcentów wychowawczych, moralnych, przecież inne cele mają na oku. Wyjątek stanowi chyba jeden „Hercules Prodiceus ad Thomam Zamoscium", z słynną przypowieścią ksenofontową o dwóch boginiach, zjawiających się młodzieńcowi.

Wreszcie i w t e s t a m e n c i e s w o i m nie zapomniał Simonides, współtwórca Akademji Zamojskiej i dzielny „educator principis" — o szkołach.

Umiłowanej przez siebie Szkole Zamojskiej zapisał 12 tysięcy złotych polskich na ufundowanie katedry teologji, a ponadto przeznaczył dla Akademji — jak wspomniano wyżej — swoją bibljotekę, obejmującą 1428 dzieł. Pamiętał też o „matce swojej" Akademji Jagiellońskiej; jeszcze za życia przeznaczał dla Uniwersytetu Krakowskiego 30.000 złotych polskich, aby wspomóc nadszarpane silnie fundusze tej najstarszej polskiej uczelni. Czy jednak zamiar ten został urzeczywistniony i na jaki cel poszedł fundusz szymonowiczowski — powiedzieć dzisiaj nie umiemy.

Lwów, w styczniu 1930. *Dr. Stanisław Łempicki.*

*Z działalności szkół.*

# SZKOŁY LONDYŃSKIE

(Wrażenia z podróży)

Będąc w Londynie tylko 2½ tygodnia [1], ograniczyłam się do zwiedzania jedynie pewnych typów szkół, a mianowicie szkół prowadzonych systemem daltońskim i 2-letnich seminarjów nauczycielskich. Nim przystąpię do odtworzenia wrażeń wyniesionych z tych szkół, nakreślę pokrótce zarys organizacji szkolnictwa powszechnego i średniego w Anglji. O organizacji dwuletnich seminarjów nauczycielskich będę mówiła łącznie ze sprawozdaniem z tych szkół.

## I.

Najbardziej charakterystyczną cechą szkolnictwa angielskiego jest jego dążność do przystosowywania się do warunków miejscowych, a stąd jego różnorodność. Władza centralna dla szkolnictwa (Board of Education) ustala jedynie pewne ogólne przepisy dla szkół, którym udziela subsydjów. W ramach tych zarządzeń miejscowe władze szkolne organizują sobie szkolnictwo stosownie do potrzeb lokalnych, swych źródeł dochodowych i rozpędu ludzi, stojących u steru. Każdy dyrektor szkoły ma znów dużą swobodę w organizowaniu pracy na terenie swojego zakładu, każda więc szkoła w Anglji ma swoją własną fizjonomję, swój własny charakter [2].

---

[1] W lecie 1929 r.

[2] Zob.: L. A. Selby-Bigge, The Board of Education, London—New York, G. P. Putnam's Sons, 1927.

Walther Merck, Das englische Schulwesen seit 1918. — Das Deutsche Schulwesen, Jahrbuch 1925. Zugleich V Jahrgang vom Jahrbuch des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht. Berlin, E. S. Mittler und Sohn, 1926. Str. 156—167.

Przymus szkolny obejmuje w Anglji dzieci od lat 5 do 14. Szkoła elementarna dzieli się na trzy stopnie, które czasami nawet zostają pod osobnem kierownictwem: pierwsze więc trzy klasy szkoły elementarnej to Infant Department, gdzie uczą się dzieci mniej więcej od lat 5 do 8, dalej to Junior Department dla dzieci do 10 — 11 lat, powyżej Senior Department dla dzieci najstarszych. Jakiegoś obowiązującego programu, jednego i tego samego dla wszystkich szkół w Anglji i Walji, niema. Ustawa z 1921 r. (Education Act 1921), która uregulowała szkolnictwo elementarne, nie wymienia szczegółowo przedmiotów, obowiązujących w szkole powszechnej, korzystającej z funduszów publicznych, uchwalanych przez parlament. Władze lokalne mogą wprowadzać dowolnie nowe przedmioty do programów swoich szkół. Board of Education zadowalnia się zatwierdzaniem programów oraz forsowaniem pewnych przedmiotów, których wagę chce specjalnie podkreślić. A więc np. już w samej ustawie z 1921 r. narzuca władzom lokalnym obowiązek wprowadzania do programów publicznych szkół powszechnych ćwiczeń praktycznych (practical instruction), odpowiednich dla wieku, zdolności i potrzeb dzieci. Jako wyraz tego, co Board of Education uważa za wskazane dla szkół powszechnych, wydawany jest przezeń „Handbook of Suggestions for Teachers". W przedmowie do wydania z 1928 r. czytamy: „Ani ta książka, ani jakiekolwiek dalsze, które zawierałyby uzupełnienia i poprawki obecnej, nie pojawiają się po to, aby narzucać jakieś nowe postanowienia, których niema w kodeksie. Jedyne ujednostajnienie, jakie Board of Education pragnąłby wprowadzić do pracy nauczycieli szkół elementarnych, to to, żeby każdy nauczyciel myślał samodzielnie, wypracowywał sam dla siebie takie metody nauczania, które pozwoliłyby mu najwszechstronniej zużytkować zasoby własnego ducha oraz były najbardziej dostosowane do specjalnych potrzeb i warunków szkoły. Ujednostajnienie pracy nauczycielskiej w szczegółach, gdyby nawet było możliwe, nie jest pożądane (z wyjątkiem pewnych szczegółów administracji szkolnej). Z wolnością jednak idzie w parze odpowiedzialność".

„Handbook" omawia organizację i zadania szkoły elemen-

tarnej, następnie rozpatruje wszystkie przedmioty nauczania elementarnego, podając w ogólnych zarysach zakres materjału dla poszczególnych stopni oraz odnośne wskazówki metodyczne. Są to jednak tylko rady dla nauczycieli, szczególniej cenne i potrzebne dla nauczycieli młodych.

W tym samym paragrafie 20 ustawy z 1921 r., który mówi o ćwiczeniach praktycznych, mieści się również żądanie, aby władze lokalne organizowały dla dzieci zdolniejszych oraz dla dzieci starszych, które mogą pozostać w szkole do lat 15, szkoły lub klasy specjalne, pozwalające osiągnąć im wyższy poziom umysłowy i kulturalny, niż to daje zwykła szkoła elementarna. Wśród angielskich pedagogów żywe jest poczucie, że dziecko nie powinno opuszczać szkoły z ukończeniem lat 14, gdyż w tej epoce swego życia właśnie wchodzi ono w okres przeobrażeń wewnętrznych, które decydują ostatecznie o tem, jak ukształtuje się jego osobowość, jakie stanowisko zajmie wobec ludzi i świata. Do tej pory zrobiono tyle, że w wieku lat 11 przeprowadza się selekcję dzieci: pewien procent dzieci zdolniejszych idzie do szkół średnich, dla dzieci zdolniejszych, nie mających zamiaru uczęszczać do szkoły średniej, ale mogących pozostać w szkole do lat 15, są tworzone tak zw. szkoły centralne. Są to szkoły 4-letnie o programie różnym od programu szkoły elementarnej. Dwa ostatnie lata tych szkół mają nastawienie praktyczne: handlowe lub przemysłowe, zależnie od warunków miejscowych. Selekcja dzieci dokonywa się częściowo na podstawie egzaminów, częściowo na podstawie oceny charakteru i postępów dziecka w ciągu jego pobytu w szkole. W roku 1926 pojawił się raport Komitetu Doradczego[1] pod tyt. „The Education of Adolescent", jako odpowiedź na pytanie, postawione mu przez Board of Education. Pytanie brzmiało: „jaką powinna być organizacja i program szkoły dla dzieci, które mogą pozostać w niej do lat 15, jeżeli zgóry

---

[1] Consultative Committee składa się z 21 członków, reprezentujących doświadczenie pedagogiczne kraju. Wolne miejsca obsadzane są z nominacji. Komitet ma za zadanie opracowywanie zagadnień, podanych mu przez Board of Education do rozważenia.

zakłada się, że szkoła winna dać uczniom wykształcenie ogólne z uwzględnieniem jednak ich przyszłej pracy zawodowej w handlu, przemyśle lub rolnictwie". Komitet wyszedł poza postawione mu pytanie i zaproponował wogóle zmianę organizacji szkolnictwa angielskiego. W sferach pedagogicznych angielskich Raport Komitetu jest uważany za wydarzenie w dziejach szkolnictwa w Anglji. Komitet proponuje zorganizować szkolnictwo na następujących podstawach. Wykształcenie całej młodzieży angielskiej powinno być dwustopniowe: elementarne i średnie. Każde dziecko angielskie winno przejść przez oba stopnie. Pierwszy okres powinien kończyć się wtedy, gdy dziecko ma lat 11. Przechodzić ono wtedy winno do szkoły średniej, w której pozostawać będzie, zależnie od zdolności, chęci i położenia materjalnego do lat 14, 15, 16 albo 18 i 19. Ten drugi okres szkolny w życiu dziecka ma też za zadanie wykształcenie ogólne, niekoniecznie jednak osiągnięte tylko przez książkę, ale również przez zetknięcie się z samem życiem i pracą, jako treścią tego życia. Ponieważ szkoły średnie muszą odpowiadać uzdolnieniom i potrzebom różnych dzieci, powinny więc być różnego rodzaju. Komitet proponuje 4, właściwie 3 typy szkół średnich. Pierwszy rodzaj szkół średnich to szkoły średnie dawnego typu, dające wykształcenie literacko - naukowe. Komitet proponuje dać im nazwę „Grammar Schools". Drugi rodzaj szkół, to szkoły 4-letnie o typie istniejących dziś selekcyjnych szkół centralnych z nastawieniem praktycznem w ostatnich dwóch latach. Te szkoły Komitet chce nazwać „Modern Schools". Tę samą nazwę chce dać szkołom centralnym, do których uczęszczałyby dzieci nieselekcjonowane, ale mogące pozostać w szkole do lat 15. Pozostałe dzieci, a więc te, które mogą się uczyć tylko do lat 14 otrzymywałyby wykształcenie w tak zwanych „Senior classes". Ten typ szkół Komisja uważa za przejściowy do chwili stworzenia odpowiednich warunków, pozwalających na objęcie przymusem szkolnym wszystkich dzieci do lat 15. Te wszystkie szkoły średnie w projekcie Komitetu mają tworzyć instytucje odrębne od szkół elementarnych, posiadać inne pomieszczenia i innych nauczycieli. Byłoby pożądane, według Komitetu, aby nauczyciele tych wszystkich szkół średnich posiadali uniwersyteckie wykształ-

cenie, a w szczególności przeszli przez uniwersyteckie 4-letnie seminarja nauczycielskie. Uniwersyteckie wykształcenie nie może być jednak koniecznym warunkiem pracy w szkołach średnich — muszą być dopuszczeni do tych szkół i zdolniejsi nauczyciele z wykształceniem 2-letnich seminarjów nauczycielskich, a nawet ludzie, posiadający inne wykształcenie, ale obeznani i z życiem i pracą, do której mają przygotowywać. Rozmaitość szkół średnich z biegiem lat może tylko wzrastać. Obranie wieku lat 11 jako przełomowego w życiu dziecka, bo oznaczającego koniec jednego okresu jego nauki a początek drugiego, tłumaczy Komitet względami dwojakiego rodzaju: psychologicznym i praktycznym. Po pierwsze więc w tym wieku dziecko wchodzi w okres drugiego dzieciństwa, w którem budzą się nowe zainteresowania i akcentują nowe zdolności, po drugie w tym właśnie okresie życia dziecka odbywają się i obecnie egzaminy do szkół średnich. Reforma na tym punkcie byłaby zgodna z istniejącą tradycją. Proponowana reforma ma na celu zespolenie szkolnictwa elementarnego i średniego w jedną organiczną całość. Dotychczasowy związek między szkołami elementarnemi a średniemi jest taki, że według § 15 Przepisów dla szkół średnich z 1929 r. (Regulation for Secondary Schools), w każdej szkole średniej, otrzymującej zasiłki państwowe, przynajmniej 25% miejsc, do 40%, winno być przeznaczonych jako bezpłatne dla dzieci szkół elementarnych, które zdadzą odpowiedni egzamin.

Wspomniane Przepisy dla szkół średnich, wydawane przez Board of Education, ustalają zasady, które obowiązują wszystkie szkoły średnie, otrzymujące zasiłki państwowe. Dotyczą one jedynie kwestyj zasadniczych: liczby lat nauki, przedmiotów nauczania, personelu nauczycielskiego, egzaminów wstępnych, opłat szkolnych, miejsc bezpłatnych i zapomóg rządowych. Według tych Przepisów, wszystkie szkoły średnie, otrzymujące zasiłki, podlegają inspekcji władzy centralnej i są obowiązane do przesyłania wszelkich żądanych informacyj i sprawozdań. Uznaną za średnią może być tylko taka szkoła, w której nauka trwa przynajmniej lat 4. Naogół szkoła średnia w Anglji jest szkołą dla dzieci od 11 i wzwyż — do 16 i wzwyż, lub 18 i wzwyż. Jest ona bardzo

często połączona z klasami przygotowawczemi, tak zwanemi Junior Department, dla dzieci od 11 + do 16 + i Upper Department — od 16 + do 18 +. Według Przepisów, liczba uczniów w klasie normalnie nie powinna przekraczać 30, za specjalnem pozwoleniem Board of Ed. może wynosić maximum 35. Przyjęcie do szkoły średniej odbywa się na podstawie egzaminu, który, jak głoszą przepisy, ma stwierdzać, czy uczeń jest uzdolniony do pobierania nauki na poziomie szkoły średniej. Przepisy zastrzegają, że egzamin ma być taki sam dla wszystkich uczniów, zarówno opłacających wpis, jak i darmowych. Wysokość wpisów musi być zatwierdzona przez Board of Education, ale także zniesienie wpisów w szkole nie może mieć miejsca bez pozwolenia władzy centralnej. O personelu nauczycielskim przepisy mówią tylko ogólnie, że jego liczba i kwalifikacje powinny być odpowiednie i zadośćczynić potrzebom szkoły.

Do programu szkoły średniej muszą wchodzić następujące przedmioty: angielski język i literatura, przynajmniej jeden język obcy, geografja, historja, matematyka, przyroda, śpiew, rysunki, roboty ręczne dla chłopców, nauka gospodarstwa dla dziewcząt, gimnastyka i gry. Board of Education nie określa bliżej, na czem ma polegać nauka każdego przedmiotu. Każda szkoła ustala sobie swój własny program, który podaje Board of Education do zatwierdzenia. Probierzem jej pracy jest wynik egzaminów. Egzaminują uniwersytety i one wydają przepisy egzaminacyjne [1], które oczywiście mają swój wpływ na pracę szkolną. Większość młodzieży pozostaje w szkole średniej do l. 16 +, t. j. do chwili zdania t. zw. pierwszego egzaminu. Egzamin ten może odbywać się i w szkole, jeżeli jej program nauk został zatwierdzony przez uniwersytet oraz jeśli wizytował ją inspektor z ramienia uniwersytetu lub Board of Education. Nosi on nazwę General School Examination. Przepisy egzaminacyjne uniwersytetu londyńskiego

---

[1] Regulations for inspection and examination of schools 1929, London, University of London Press, January, 1928.

Regulations relating to matriculation, London, University of London Press, September, 1928.

na 1929 r. ustalają następujęce zasady dla tego egzaminu. Kandydat zdaje przynajmniej z 6 przedmiotów, nie może zdawać więcej niż z 9. Przedmioty dzielą się na 3 grupy:

| *A.* | *B.* | *C.* |
|---|---|---|
| Angielski | Łacina | Arytmetyka albo Elem. Matem. |
| Historja (ang. i europ.) | Grecki | Elementarna Matematyka |
| Geografja | Francuski | Matemat. (kurs bardziej zaaw.) |
| Historja starożytna | Niemiecki | Mechanika |
| Logika | Inny obcy język zatwierdzony | Ciepło, światło, akustyka |
| Religja | | Elektryczność i magnetyzm |
| | | Fizyka ogólna |
| | | Chemja |
| | | Przyroda martwa (Fiz. i chem.) |
| | | Botanika |
| | | Zoologja |
| | | Biologja ogólna |
| | | Geologja |
| | | Gospodarstwo domowe |
| | | Rysunek geom. |
| | | Ekonomja. |

Kandydat obowiązany jest zdawać: 1) z angielskiego, 2) z arytmetyki albo elementarnej matematyki, 3) z jednego albo więcej pozostałych przedmiotów grupy A, 4) przynajmniej z jednego przedmiotu grupy B i 5) przynajmniej z jednego z pozostałych przedmiotów grupy C. Resztę przedmiotów może wybierać dowolnie ze wszystkich 3 grup. Może też włączyć do nich rysunki i śpiew, z tem jednak zastrzeżeniem, że jeżeli wybrał arytmetykę, to może obrać tylko jeden z tych przedmiotów. Egzamin ten całkowicie prowadzi uniwersytet, tyle tylko, że odbywa się on na miejscu w szkole i stają do niego jedynie uczniowie danej szkoły. Zastępuje on egzamin imatrykulacyjny (Matriculation Examination), który uprawnia do wstąpienia na uniwersytet londyński i prowadzony jest przez uniwersytet dla eksternów. Różne kombinacje przedmiotów odpowiadają wymaganiom różnych wydziałów. Każdy uniwersytet ma swoje własne przepisy matrykulacyjne — niektóre jednak uniwersytety wzajemnie uznają swoje egzaminy z pewnemi zastrzeżeniami lub bez zastrzeżeń. Uniwer-

sytety w Oxford i Cambridge naogół uznają egzamin uniwersytetu londyńskiego, wymagają jednak bezwarunkowo jednego z języków starożytnych: łaciny albo greki.

Zgodnie z przepisami egzaminacyjnemi szkoła średnia w Anglji pozostawia uczniowi klas wyższych już w Middle Department pewną swobodę wyboru przedmiotów. Ta zasada wyboru jest podstawą nauczania w dwóch ostatnich latach pobytu ucznia w szkole średniej, w t. zw. Upper Department. Po tych dwóch latach uczniowie szkoły średniej mogą zdawać drugi egzamin, t. zw. Higher Examination, odpowiadający Intermediate Arts, albo Science Certificate dla eksternów. Egzamin odbywa się maximum z 5 przedmiotów; wymagane są co najmniej 3 przedmioty. Grup jest pięć. Grupa A zawiera: łacinę, grekę, historję Rzymu i Grecji. W grupie B są dane do wyboru 3 z następujących przedmiotów: łacina z historją Rzymu, j. grecki z historją Grecji, angielski, francuski, niemiecki, hiszpański, historja nowożytna, geografja, muzyka. Jako trzeci przedmiot można też wybrać: matematykę, matematykę stosowaną, fizykę, chemję, botanikę albo geologję. W grupie C jest matematyka i matematyka stosowana, a jako przedmioty pomocnicze: grecki, łacina albo fizyka. W grupie D można wybrać trzy z następujących przedmiotów: matematyka, matematyka stosowana, fizyka eksperymentalna, chemja, botanika, zoologja, geologja, geografja, ogólne zasady biologji, biologja ogólna. Kto zdaje z grupy E, wybiera geografję wraz z dwoma z następujących przedmiotów: ekonomja, historja gospodarcza Anglji, konstytucja brytyjska, fizyka eksperymentalna i jeden z języków nowożytnych: albo francuski, albo niemiecki, albo hiszpański, albo włoski. Dla tych uczniów, którzy nie mają zamiaru zdawać drugiego egzaminu, a chcą i mogą pozostać w szkole, kurs nauk ma przeważnie charakter praktyczny, najczęściej handlowo - przemysłowy. W Upper Department jest więc już dość daleko posunięta specjalizacja, która z jednej strony pozwala uniknąć przeciążenia, tak charakterystycznego dla naszych szkół średnich, z drugiej strony umożliwia wczesny rozwój zamiłowań młodzieży, sprzyjając tem samem rozwojowi jej wrodzonych uzdolnień.

W tych ramach przepisów Board of Education oraz przepisów

uniwersyteckich rozwija się angielskie szkolnictwo średnie. Ramy to niezbyt krępujące. Te szkoły, które nie korzystają z zapomóg rządowych, nie mają nawet obowiązku stosować się do rządowych Przepisów dla szkół średnich. Są zupełnie niezależne od władzy centralnej, nie podlegają jej inspekcji, nie mają obowiązku przesyłania raportów oraz danych, tyczących się szkoły. Nic dziwnego, że w tych warunkach szkoła średnia angielska zadziwia zwiedzających swą różnolitością, swem przystosowaniem do warunków i potrzeb miejscowych, różnorodnością zadań, które spełnia.

*W. Dzierzbicka.*

*Z działalności szkół.*

# SZKOŁA SZTUK PIĘKNYCH W WARSZAWIE

Od lat kilku w społeczeństwie polskiem budzi żywe zainteresowanie nowa uczelnia artystyczna „Szkoła Sztuk Pięknych w Warszawie", która, od chwili swego powstania, śmiało postawiła sobie wielki cel tworzenia własnej kultury polskiej, nie wzorowanej na cudzych zdobyczach, choćby najświetniejszych, lecz wypływającej z bogatych zasobów polskiego ducha, dotąd lekceważonych i zapoznawanych.

Aby osiągnąć ten cel, Szkoła wypracowała sobie program swoisty, bardzo odmienny od programów dotychczasowych akademij, oraz własne metody nauczania, zastosowane do programu.

Dla należytego zrozumienia drogi obranej przez Szkołę Sztuk Pięknych, niezbędne jest uprzytomnienie sobie, jakie koleje przeszła w ciągu ubiegłego stulecia sztuka europejska i ściśle związana z nią, a często niewolniczo od niej uzależniona, sztuka polska.

Ewolucja poglądów i haseł w sztuce, idąca ostatniemi czasy w tempie wprost zawrotnem, postawiła współczesnych artystów plastyków wobec nowych zagadnień i rozszerzyła znakomicie teren ich pracy w porównaniu z zadaniami i zakresem działania, jakie stawiali sobie artyści wieku XIX.

Stulecie to, stanowiące okres powstawania i realizowania się wielkich idej, okres najbujniejszego rozkwitu intelektualnego ludz-

kości, najdonioślejszych przemian i zdobyczy w życiu państw, narodów, społeczeństw i jednostek, okres wiekopomnych odkryć i wynalazków, niesłychanego dotąd rozwoju nauki i zwycięskich wysiłków myśli twórczej, jest w dziedzinie sztuk plastycznych okresem upadku, zaniku twórczości, obniżenia ideałów i zacieśnienia pola działalności artystów.

Genjusz francuski w okresie panowania Ludwika XVI czaruje świat ówczesny sztuką pełną niewysłowionego wdzięku, przenikającą wszystkie dziedziny wytwórczości, zharmonizowaną, jednolitą, a choć opartą na klasycyzmie, to jednak wypływającą z ducha narodu i jego przeżyć wewnętrznych. Ten styl szczery, prosty i zwarty na długo staje się dla Francji, a z nią i dla całej Europy, ostatnim etapem w pochodzie sztuki ogarniającej całość życia w społeczeństwie i kształtującej się na hasłach i ideach, wypływających z kultury narodu.

Wielka rewolucja francuska, powaliwszy warstwy dominujące, które dotąd tworzyły kulturę świata, wydobyła na widownię warstwy, stojące dotychczas w cieniu, a które, wprowadzając w życie i narzucając światu nowe wielkie idee społeczne i polityczne, nie zdążyły stworzyć własnej kultury artystycznej.

Nadchodzi okres pierwszego cesarstwa. Pomimo blasku i świetności nowego dworu francuskiego, który znowu staje się wzorem dla całej Europy, rwie się nić tradycyjnej twórczości genjuszu francuskiego. Wprawdzie formy „empiru" przenikają we wszystkie przedmioty, otaczające człowieka ówczesnego, ale, w przeciwieństwie do klasycyzmu końca wieku XVIII, nie jest on sztuką narodową, wzrosłą na podłożu klasycystycznym, ale beztwórczą kompilacją form sztuki starorzymskiej. Świetność materjałów, przepych mahoni, przeładowanie bronzami nie może zakryć martwoty dzieł sztuki tego czasu, równie pompatycznych i wspaniałych, jak zimnych i sztywnych.

I tu kończy się właściwie potężne dotąd promieniowanie twórczości francuskiej na inne ludy; pozostaje już tylko niepodzielne panowanie mody francuskiej.

Formy nowe w sztuce pojawiają się jeszcze w pierwszej połowie XIX stulecia, ale płyną z krajów germańskich i anglo-

saskich. Najwybitniejszym przejawem twórczości oryginalnej, choć opartej o echa klasycyzmu, jest sztuka bidermajerowska, tak dobrze dostosowana do potrzeb nowych sfer, przodujących w społeczeństwie, i do trudnych warunków materjalnych czasu powojennego, który nastąpił po gigantycznych zmaganiach okresu napoleońskiego.

W dziedzinie zagadnień sztuki Europa wchodzi w okres niepokoju wewnętrznego, wypływającego ze świadomości swej niemocy twórczej, w okres gorączkowych poszukiwań i prób oparcia się o sztukę epok minionych.

Przychodzi krótkotrwały okres neogotyku, który stał się tylko płytką, śmieszną parodją sztuki gotyckiej — tej wielkiej epoki głębokich przeobrażeń ducha ludzkości, epoki genjalnych twórców nowych form konstrukcyjnych w architekturze i związanej z nią potężnej twórczości plastycznej. Za neogotykiem idzie płaskie naśladowanie form rokokowych w ubogich, ciężkich i niewykwintnych sprzętach z czasów Ludwika Filipa. Jeszcze jedna próba powrotu do sztuki Odrodzenia, równie zawodna jak i poprzednie, i następuje zupełne wyrzeczenie się dążeń do nadawania wyrazu twórczego współczesnej produkcji artystycznej. Nie myśli się już o artystach przy tworzeniu wnętrz. Zastępuje ich tapicer i właściciel składu mebli, którzy od rysowników żądają tylko niewolniczego naśladownictwa stylów historycznych, stawiając im i sobie za przedmiot ambicji jak najściślejsze odtwarzanie „Henryków", „Ludwików" i „Empirów".

Sztuka jednak nie ginie. Opuściwszy część terenu swej działalności, skupia się w rozwiązywaniu zagadnień, wynikających z prądów duchowych i myślowych, przenikających społeczeństwo. Obraz stalugowy i posąg staje się niemal wyłącznym środkiem wypowiadania się artystów wieku XIX. Po wspaniałym rozwoju klasycyzmu, któremu przodowali Ludwik David, Ingres, wkońcu zaś Prudhon, nadchodzi romantyzm Delacroix, za nim idą piewcy bohaterstwa szarego żołnierza — Charlet, Raffet, a później Meissonier. Grupa młodych artystów buntuje się przeciw konwencjonalności jedynie uznawanego naówczas krajobrazu włoskiego i ucieka w lasy Fontainebleau, skąd zwycięsko wprowadza do

sztuki lekceważone dotąd piękno kraju rodzinnego. Coś jakby zwycięstwo Pana Tadeusza nad koalicją Hrabiego i Telimeny przeczute przez wieszcza polskiego.

W tym momencie zjawia się na widowni sztuka polska odrazu z zastępem talentów najwyższej miary, jak Juljusz Kossak, Henryk Rodakowski, Artur Grottger i Jan Matejko.

I rzecz szczególna — zanim jeszcze ci wielcy artyści zdołali rozwinąć swe górne loty, ze społeczeństwa polskiego, tak w owej chwili obcego sztuce plastycznej, podnosi się wieszczy głos „Promethidionu", w którym Cyprjan Norwid, genjalnie ujmując dawno zapomniane cele i zadania sztuki, naucza:

„Rozdzielenie ekspozycyj publicznych na ekspozycje, czyli wystawy sztuk pięknych i rzemiosł albo przemysłu jest najdoskonalszym dowodem, o ile sztuka dziś swej powinności nie wypełnia. Wystawa powinna być przeciwnie, tak urządzona, ażeby od statuy pięknej do urny grobowej, do talerza, do szklanki pięknej, do kosza uplecionego pięknie, cała cyrkulacja idei piękna w czasie danym uwidomioną była. Żeby od gobelinu, przedstawiającego Rafaelowski pędzel jedwabną tkaniną, do najprostszego płócienka cała gama idei pięknego, rozlewająca się w pracy, uwidomioną była — wtedy wystawy będą użytecznie i sprawiedliwie na uszanowanie i ocenienie pracy wpływać. Dziś jest to rozdział duszy z ciałem, czyli śmierć!..."

Głębokie prawdy, zawarte w tem wezwaniu, narazie nie mają wpływu na artystów polskich. Z powodów łatwo zrozumiałych skupiają oni całą uwagę na przeszłości narodu lub na wielkich wypadkach tragicznych, których terenem staje się Polska w tym okresie. Zapoczątkowane przez mistrzów polskich drugiej połowy XIX wieku malarstwo historyczne, szeroko uwzględniające batalistykę, stawia sobie za cel krzepienie ducha narodu przez przedstawienie plastyczne jego wielkiej rycerskiej przeszłości i dlatego też jedyny sposób wypowiedzenia się widzi w obrazie stalugowym.

Wraz z coraz silniejszym rozwojem pracy organizacyjnej w społeczeństwie, mającej na celu skupienie wszystkich sił w obronie przed coraz gwałtowniejszym naciskiem zaborców, zmierza-

jących konsekwentnie do wynarodowienia Polaków, sztuka polska zwraca swe zainteresowania do życia współczesnego, do rzeczywistości polskiej, a więc i do ludu, początkowo tylko jako tematu, aby, w miarę obserwacji i zbliżenia się do chat wieśniaczych, z coraz większem zaciekawieniem i zdumieniem odkrywać w nim samorodne, wielkie wartości twórcze.

W tym czasie sztuka francuska, pomimo swej bezosobowości zbiorowej, przy jednoczesnem nadzwyczajnem zróżniczkowaniu indywidualnem artystów, którzy, dzięki istnieniu bogatych muzeów, wszyscy szukają sobie oparcia u różnych mistrzów przeszłości, osiąga niezwykle wysoki stopień doskonałości technicznej i opanowania środków wypowiadania się artystycznego w plastyce, a tą drogą obejmuje bezwzględną supremację nad sztuką całego kontynentu europejskiego. Pod wpływ sztuki francuskiej poddają się również i Niemcy. Jednakże dzięki kilku artystom wybitnego talentu i wzorom muzealnym dawnej swej wielkiej twórczości, sztuka niemiecka nabiera pewnych cech swoistych i tworzy kilka ośrodków artystycznych, wśród których najważniejsze znaczenie posiada Monachjum. Do Paryża więc i do Monachjum wyjeżdża stale artystyczna młodzież polska dla osiągnięcia najwyższego wykształcenia w sztuce.

Szkoły artystyczne w Polsce, idąc za hasłami głoszonemi na Zachodzie, opierały swój system nauczania na studjowaniu antyków, a następnie natury żywej, na studjach kompozycyjnych, opartych na tematach historycznych i religijnych, wreszcie na studjowaniu anatomji, perspektywy i historji sztuki. Uwieńczeniem wykształcenia był nieuchronny wyjazd zagranicę do Paryża lub Monachjum dla dalszego prowadzenia studjów w tamtejszych akademjach i muzeach. Dlatego też, pomimo wielkiej ilości świetnych talentów, pomimo dzieł pierwszorzędnej wartości, wykonanych przez artystów polskich, trudno jest mówić o czystej sztuce, czy też szkole polskiej wobec jej całkowitej zależności od sztuki Zachodu, a nawet, mówiąc ściślej, od sztuki francuskiej i niemieckiej. Artyści polscy, wraz ze swymi kolegami francuskimi, przebywają wszystkie etapy klasycyzmu, realizmu, naturalizmu, a w granicach tych prądów przyswajają sobie zdobycze plene-

ryzmu i impresjonizmu, wraz z ich — na gruncie naukowym otrzymanemi — rozwiązaniami zagadnień technicznych, jak pointylizm, wibryzm i t. d. W wyniku ostatecznym jednak, z kilkoma zaledwie wyjątkami, zacierają swą fizjognomję duchową tak dalece, że pomimo uprzejmości sprawozdawców dla naszych wystaw zagranicznych, niejednokrotnie zdarzało mi się słyszeć od wybitnych artystów i krytyków cudzoziemskich kłopotliwe pytanie: „to jest bardzo dobre, ale francuskie, to znów niemieckie, a gdzież jest sztuka polska?"

Mimowoli przychodzą tu na myśl znowu słowa Norwida, wypowiedziane w roku 1851:

„Każdy naród przychodzi inną drogą do uczestnictwa w sztuce; ile razy przychodzi tąż samą co i drugie, to nie on do sztuki, ale sztuka doń przychodzi, jest rośliną egzotyczną i niema tam miejsca na artystów..."

Ścisłe uzależnianie się artystów polskich od sztuki Zachodu w pewnym, wyjątkowo szczęśliwym momencie miało skierować ją nieoczekiwanie na tory zdawna a bezskutecznie wskazywane przez Norwida.

Na Zachodzie, poza kontynentem, oddawna rozwijała się wspaniała sztuka angielska. Na wyspach, od wielu stuleci nie dotykanych stopą wroga, dobytek kulturalny narodu nie ulegał zniszczeniu. Równomierny a stały rozwój sztuki szedł za ewolucją pojęć i był wyrazem zewnętrznym ducha i dziejów myśli narodu. Prądy nurtujące społeczeństwa europejskie, pomimo *„splendid isolation"* geograficznego, obyczajowego i politycznego Anglji, docierały do wysp brytyjskich i znajdowały wyraz w sztuce angielskiej, lecz były to wpływy krótkotrwałe i sztuka angielska zawsze potrafiła odnaleźć swe własne wartości, nadające jej tak wyraźną i szlachetną fizjognomję. Dopomagało jej w tem skutecznie posiadanie odwiecznych zabytków architektury wraz z całem urządzeniem wewnętrznem, będącem dokładnem odbiciem charakteru czasów, w jakich powstały w dziedzinie wszystkich przejawów sztuki harmonijnie związanych, a więc malarstwa, rzeźby, meblarstwa, ceramiki, wyrobów metalowych, drukarstwa i t. p.

Ta silna indywidualność narodowa, wysokie poczucie warto-

ści własnej, poważny i sumienny stosunek do swej wytwórczości, a co za tem idzie — jej wysokie, trwałe znaczenie sprawiły, że w wieku XIX sztuka angielska, przebywszy niedługi okres neoklasycyzmu i z romantycznych haseł, tak bujnych w Anglji, wyrosłego neogotyku, rychło odnalazła wyjście z chaosu, jaki w całej Europie zapanował w połowie tego stulecia.

Jeszcze za życia wielkiego Turnera, który tak potężny wpływ wywarł na sztukę europejską, zjawia się trójca artystów: Millais, Hunt i Rossetti, którzy tworzą „Bractwo Prerafaelitów". Stawiają sobie oni za zadanie przemawianie do warstw najszerszych drogą symbolów i pociągnięcie tych warstw do sztuki, nauczanie i podnoszenie ich drogą piękna. Wspaniałe, z miłością i starannością malowane legendy tych artystów, znajdują obrońcę w wielkim bojowniku o właściwe miejsce dla sztuki w życiu ludzi i społeczeństw, jakim był John Ruskin. W dalszym rozwoju prerafaelityzmu, który kontynuuje Burne Jones i inni znakomici artyści, oraz haseł rzucanych przez Ruskina, a następnie podjętych i rozwijanych przez znakomitego malarza, poetę i krytyka sztuki Williama Morrisa, budzi się w społeczeństwie uczucie konieczności porzucenia drogi naśladownictwa epok minionych i znalezienia swoistego wyrazu plastycznego dla życia współczesnego, pomimo czci i uwielbienia dla dzieł genjuszu ludzkiego, powstałych w dawnych, odmiennych warunkach.

Idee te, podjęte z zapałem przez młodych artystów całej Europy, wywołują silny pęd ku zerwaniu z wzorami, czerpanemi z muzeów europejskich tak obficie przez artystów okresu poklasycystycznego. W poszukiwaniu nowej drogi artyści zwracają się do sztuki Wschodu. Cudowny, syntetyczny realizm sztuki japońskiej porywa wyobraźnię poszukiwaczy nowych form. Idąc za nim, artyści zwracają się do natury i realistyczne jej ujęcie przenoszą do sztuki, zwłaszcza zdobniczej. Po raz pierwszy od czasów klasycyzmu wieku XVIII i XIX powstaje sztuka, ogarniająca wszystkie dziedziny twórczości plastycznej. Nowa ta sztuka, nazwana „Secesją", a wyrażająca się głównie w ornamentacji, przeminęła dość szybko, ale stała się punktem zwrotnym dla artystów twórczych, którzy, nie ustając już w swych dążeniach do

odnalezienia współczesnego wyrazu dla plastyki nowoczesnej, czynią wysiłki stworzenia sztuki odpowiadającej warunkom życia dzisiejszego.

Artyści polscy, zapłodnieni już przez hasła Ruskina i Morrisa, przypominają sobie wieszcze słowa Norwida, który jeszcze przed tymi reformatorami wołał do społeczeństwa polskiego:

„Różnica pomiędzy *słowem ludu* a *słowem pisanem i uczonem* jest ta, *że lud myśli postaciami*. A umiejętnik *postacie do myśli swych dorabia*. Że więc tylko przez harmonję tradycyjną pracy narodu ten *dialog*, ta rozmowa myśli ludowej z myślą społeczeństwa odbywa się. Rozmowy tej ujęcie w harmonję sztuki, rękodzieł, rzemiosł i rolnictwa stanowi zdrowie narodowe — stanowi *przytomność* i *obecność — byt*".

„Podnoszenie ludowych natchnień do potęgi przenikającej, ogarniającej ludzkość całą — podnoszenie *ludowego* do *Ludzkości* nie przez stosowania zewnętrzne i koncesje formalne, ale przez wewnętrzny rozwój dojrzałości... oto jest, co wysłuchać daje się z Muzy Fryderyka jako zaśpiew na sztukę narodową".

Przypominają sobie artyści, jak wiele zawdzięcza ludowi poezja i muzyka polska, i oto zaczyna się zarysowywać przed artystami droga do sztuki narodowej.

W tym to czasie społeczeństwo polskie, dzięki lekarzowi warszawskiemu dr. T. Chałubińskiemu, odkryło najcudniejszy zakątek ziemi swej, do którego ściągać zaczęli coraz liczniej artyści i miłośnicy sztuki.

Narazie czar przyrody tatrzańskiej pochłaniał całkowicie uwagę przybyszów, stopniowo jednak zaczęto zwracać uwagę na lud miejscowy i odkryto kopalnię skarbów świeżego rodzimego natchnienia, prawdziwą świetną i nieskażoną sztukę ludową podhalańską. Stanisław Witkiewicz, Kazimierz Mokłowski i dr. W. Matlakowski rozpoczęli badania nad nią i zbieranie jej okazów. Prace przez nich opublikowane stają się bodźcem do badań dalszych nad ludem naszym i okazuje się, że poza Podhalem znajduje się jeszcze w Polsce szereg miejscowości, gdzie sztuka ludowa, wszędzie odrębna i oryginalna, a jednak posiadająca zasadnicze cechy wspólne, znajduje się w pełnym rozkwicie, w innych

zaś należy już do przeszłości i tylko zabytki jej udaje się czasem odnajdywać.

Rzucono się więc do studjowania sztuki ludu i do zbierania jej okazów, a nawet rozpoczęto przeszczepiać ją poza jej teren rodzimy.

Okazało się jednak, że niewolnicze naśladowanie wytworów sztuki ludowej nie daje wyników oczekiwanych. Zrozumiano, że nie naśladować, nie kopjować należy dzieła sztuki ludowej, lecz oprzeć się na jej charakterze, logice, celowości, aby dojść do stworzenia sztuki polskiej.

Powstaje szereg placówek, jak: „Polska Sztuka Stosowana", „Warsztaty Krakowskie" i liczne pracownie, które, biorąc za podstawę cechy sztuki ludowej, starają się stworzyć dzieła nowe, wynikające z dobrze zrozumianych właściwości danego materjału i z możliwości, jakie on przedstawia dla wydobycia form prostych i logicznych.

Już Stanisław Wyspiański rozpoczął tę drogę, projektując szereg wnętrz urządzonych według natchnień, podsuniętych mu przez reminiscencje sztuki ludowej.

Ale próby Wyspiańskiego dopiero w pracach zastępu nowych artystów znajdują swoje rozwinięcie i dojrzałość. Zrozumieli oni, że niedosyć zapoznać się z wytwórczością ludową, niedosyć czerpać z niej żywcem te lub inne motywy, aby stworzyć dzieło sztuki. Że trzeba samemu zgłębić tajniki wykonania zaprojektowanego dzieła, że należy obudzić w społeczeństwie tęsknotę do posiadania sztuki własnej i zrozumienie wysiłków artystycznych, dążących do zdobycia syntezy, która byłaby podstawą przyszłego stylu polskiego.

Prąd ten, zataczający coraz szersze kręgi i sięgający coraz bardziej wgłąb społeczeństwa, odbić się musiał i w szkolnictwie, zwłaszcza z chwilą odzyskania niepodległości.

Wskrzeszone Państwo Polskie, organizując swe szkolnictwo artystyczne, uznało za niezbędne postawić je pod znakiem twórczości samodzielnej, rodzimej. Postanowiło w szkołach nowoutworzonych oprzeć się na zdobyczach osiągniętych przez artystów, posiadających dar twórczy i znajomość techniki wykonawczej, a na

możliwościach materjału opierających swe koncepcje twórcze. To też gdy nadeszła chwila założenia w Warszawie wyższej uczelni artystycznej, zdecydowano postawić ją jako szkołę uczącą nietylko malować obrazy i rzeźbić posągi, lecz jako uczelnię wychowującą artystów o najwyższej kulturze duchowej, przygotowanych do pracy twórczej, uzbrojonych w znajomość całej strony wykonawczej swego działu sztuki, zdających sobie dokładnie sprawę z właściwości wszystkich materjałów i technik, z których rodzi się kształt, zdolnych do rozwiązywania wszelkich zagadnień, jakie artysta spotyka w życiu.

W r. 1922, ustawą z dnia 23 marca, utworzona została Szkoła Sztuk Pięknych w Warszawie, która już jesienią tegoż roku rozpoczęła swą działalność, w dniu zaś 11 marca 1923 r. otwarta została uroczyście w gmachu, ufundowanym przez znakomitą działaczkę społeczną, p. Eugenję Kierbedziową, na dawną, prywatną Szkołę Sztuk Pięknych, obecnie zaś ofiarowanym Państwu Polskiemu na pomieszczenie uczelni państwowej. Na czele szkoły stanął jako dyrektor Karol Tichy, dotychczasowy profesor dawnej społecznej Szkoły Sztuk Pięknych i kierownik znakomicie przezeń zorganizowanych Państwowych Kursów Pedagogicznych dla nauczycieli rysunku, które wydały zastęp pedagogów świetnie przygotowanych do swego zawodu.

Pierwsze grono profesorów stanowili: Karol Tichy, Miłosz Kotarbiński, Wojciech Jastrzębowski, Józef Czajkowski, Edward Trojanowski, Tadeusz Breyer, Władysław Skoczylas, Tadeusz Pruszkowski i Mieczysław Kotarbiński.

Gremjum to, składające się z artystów, posiadających już wielkie zasługi przy tworzeniu i realizowaniu haseł odrodzeńczych w sztuce polskiej, złączone wspólną ideą, podjęło z entuzjazmem pracę nad wychowaniem nowego typu artysty.

Jako zadanie nowej uczelni postawiono: nawiązywanie do tradycji szczerej, rdzennie polskiej kultury, przechowanej dotąd w budownictwie ludu, w jego strojach, sprzętach, wyrobach tkackich, ceramicznych, w wycinankach, zabawkach, dekoracjach i przyborach obrzędowych, a wreszcie w malarstwie, rzeźbie i grafice ludowej: rozniecanie wiary w żywotność ducha polskiego, który

sztukę swą budował w najcięższych latach klęski i niewoli; rozszerzanie pojęcia sztuki plastycznej do wszystkich jego przejawów, w przeciwieństwie do działalności istniejących jeszcze wszędzie w Europie akademij sztuk pięknych dawnego typu, uprawiających i uznających jedynie t. zw. sztukę czystą, czyli obraz, i rzeźbę figuralną; przygotowanie artysty, tak uzbrojonego w umiejętność techniczną i wiedzę fachową w zakresie rodzaju sztuki, który wybrał jako swą specjalność, aby nie stanowiło dla niego trudności wykonanie jakiegokolwiek dzieła z tej dziedziny.

Dla osiągnięcia tego celu szkoła daje uczniom wykształcenie przez studja w pracowniach, warsztatach i drogą wykładów teoretycznych. Profesorowie, pozostając w ciągłym kontakcie ze słuchaczami, uczą ich tworzyć samodzielnie, niezależnie od wszelkich wzorów przeszłości. Uczą szczerości w wypowiadaniu się plastycznem, nieskrępowanem reminiscencjami stylów historycznych, których stosowanie w komponowaniu kształtów jest kategorycznie wyłączone. Wiedząc z doświadczenia, jakie pęta nakłada wyobraźni młodzieży przedwczesne nauczanie stylów, jak trudno jest stworzyć jakąś formę nową, jeżeli ma się pamięć obciążoną wizją kształtów już istniejących w sztuce i ustalonych jako wzory doskonałe, Szkoła nie rozpoczyna nauki od stylów historycznych, lecz, dopiero nauczywszy studjującego „myśleć samodzielnie i rozwiązywać w sposób osobisty zadania praktyczne, daje mu poznać i zgłębić piękności i mądrości sztuki dawnej".

Szkoła posiłkuje się obecnie w nauczaniu warsztatami doświadczalnemi: stolarskim, tkackim, farbiarskim, ceramicznym i graficznym.

Program Szkoły Sztuk Pięknych w Warszawie obejmuje co najmniej cztery lata nauki i podzielony jest w sposób następujący:

I. Dwuletni Oddział Ogólny, obowiązujący wszystkich uczniów a dający wykształcenie w dziedzinie formy, koloru, kompozycji bryły i płaszczyzny oraz nauk pomocniczych, jak: geometrji wykreślnej, perspektywy, historji sztuki i anatomji.

II. Dwuletni Oddział Specjalny, który dzieli się na działy: rzeźby, z kursami kompozycji brył architektonicznych i rzeźby mo-

numentalnej, malarstwa, malarstwa dekoracyjnego, grafiki z działem grafiki użytkowej i książki, sztuki wnętrza i tworzenia w materjale z meblarstwem, tkactwem, wyrobami metalowemi, ceramiką, farbiarstwem, witrażarstwem. Wszystkie działy posiadają swe pracownie i warsztaty szkolne, w których uczniowie zapoznają się z wszelkiemi możliwościami materjału i techniki.

Oprócz działów specjalnych, przeznaczonych dla kształcenia artystów, przygotowujących się do zawodowej artystycznej pracy twórczej, istnieje przy Szkole Sztuk Pięknych w Warszawie studjum dla kandydatów na nauczycieli rysunku w szkołach średnich ogólnokształcących i seminarjach nauczycielskich z programem nauczania obliczonym przynajmniej na lat trzy, a który obejmuje Oddział Główny Szkoły, odpowiednio zestawione przedmioty z działów specjalnych z pracami warsztatowemi oraz studja z zakresu metodyki nauczania, dydaktyki, psychologji i t. p.

Uczniowie szkoły dzielą się na zwyczajnych i nadzwyczajnych.

Warunkiem przyjęcia na Oddział Ogólny Szkoły w charakterze ucznia zwyczajnego jest ukończenie szkoły średniej ogólnokształcącej lub zawodowej, albo im równorzędnej, i pomyślny wynik egzaminu z podstawowej znajomości rysunku, przyczem jako temat brany jest model żywy i kompozycja.

Osoby, nie posiadające wykształcenia średniego, mogą być przyjmowane w charakterze uczniów nadzwyczajnych, jeżeli zdadzą z wynikiem pomyślnym egzamin wstępny z rysunku, według programu przewidzianego dla uczniów zwyczajnych.

Zważywszy, że warunkiem zasadniczym w szkołach artystycznych jest talent, który, rozwinięty przez pracę, tworzy prawdziwego artystę, ustawa o Szkole Sztuk Pięknych i statut jej przewidują możliwe ułatwienia dla ludzi, odpowiadających tym dwu warunkom: talentu i pracy.

A więc podczas studjów w szkole wolni słuchacze mogą uzyskiwać charakter uczniów zwyczajnych przez zdanie z wynikiem pomyślnym uproszczonego egzaminu uzupełniającego w zakresie szkoły średniej, według programu ustalonego przez specjalne rozporządzenie Ministerstwa W. R. i O. P.

W wypadkach zupełnie wyjątkowego talentu, pracowitości

i wrodzonej inteligencji ucznia nadzwyczajnego Minister W. R. i O. P. może mu przyznać prawa ucznia zwyczajnego nawet bez egzaminu uzupełniającego z przedmiotów ogólnokształcących.

Liczba uczniów szkoły, od czasu zakończenia jej organizacji, t. j. od r. 1925/26, do r. 1928/29 waha się od 301 do 320.

Po zaznajomieniu się z ideą Szkoły i jej organizacją mimowoli ciśnie się na usta pytanie, w jakim stopniu spełniła ona nadzieje w niej pokładane, a z niemi razem i system nauczania, który stworzyła.

Okres istnienia Szkoły Sztuk Pięknych w Warszawie jest tak krótki, że niepodobna spodziewać się jakichkolwiek wyników zdecydowanych; wszakże dopiero przed trzema laty szkoła wypuściła pierwszy komplet artystów, którzy ukończyli jej kurs.

A jednak już dzisiaj wyniki jej pracy są widoczne i przedstawiają się bardzo okazale.

Po niespełna trzech latach swojego istnienia, w roku 1925, Szkoła za swe metody nauczania dostaje najwyższą nagrodę — *Grand Prix* — na wielkiej Międzynarodowej Wystawie Sztuki Dekoracyjnej w Paryżu, do której wszystkie państwa przygotowywały się przez lat kilka z najwyższym nakładem pracy i pieniędzy.

System nauczania, oparty na warsztatach doświadczalnych, pozwala na niezwykle szybki rozwój talentów słuchaczy Szkoły. Od paru lat uczniowie Szkoły stają do konkursów publicznych wraz z artystami, posiadającymi głośne już nazwiska, i osiągają sukcesy niezwykłe, np. w ubiegłym okresie rocznym:

w konkursie rzeźbiarskim na popiersia sławnych Polaków na 8 nagród — 6 przypadło uczniom Szkoły;

konkurs Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na urządzenie wnętrz własnego budującego się gmachu — dwie nagrody przyniósł uczniom Szkoły;

w konkursie graficznym na druki reklamowe, ogłoszonym przez Dyrekcję Monopolu Spirytusowego, uczniowie zdobyli trzy nagrody;

na tegorocznej Wystawie Grafików Polskich w Warszawie zostały nagrodzone prace trzech uczniów Szkoły.

Wystawy obrazów, urządzone przez absolwentów Szkoły w gmachu Towarzystwa Zachęty Sztuk Pięknych w Warszawie wiosną r. 1928, obudziły zainteresowanie wyjątkowe. Wystawa „Bractwa Św. Łukasza" stała się dla społeczeństwa wydarzeniem niezwykłem. Gorące dyskusje w prasie i w sferach artystycznych, pomimo różnicy zapatrywań, jednomyślnie podkreślały nadzwyczajny poziom i wszechstronność umiejętności tych młodych artystów. Z 64 obrazów wystawionych ogromna większość została zakupiona, i to w znacznej mierze przez cudzoziemców bawiących w Polsce.

Doroczne wystawy szkolne ściągają zawsze zastępy artystów i miłośników sztuki, przyczem znaczna ilość eksponatów znajduje nabywców, pomimo że ceny prac uczniowskich nie różnią się od cen, osiąganych przez artystów skończonych.

Uczniowie zapraszani są narówni z artystami do udziału w wystawach krajowych i zagranicznych, przyczem zarówno ich obrazy i rzeźby, jak kilimy i tkaniny nietylko budzą zainteresowanie cudzoziemców, ale są zakupywane do galeryj państwowych zagranicą. Liczne dzieła uczniów Szkoły Sztuk Pięknych są zakupywane do Zbiorów Państwowych w Warszawie.

Szkoła Sztuk Pięknych, wdrażając młodzież swą do ciągłej pracy przy zadaniach żywych, konkretnych, często wspólnie z profesorami, wyrabia tę młodzież o wiele prędzej, głębiej i wszechstronniej niż akademje dawnego typu, nie mówiąc już o tem, że zamiast stwarzać nadmiar malarzy i rzeźbiarzy, którzy — niezaprawieni do życia — przeważnie powiększają zastępy najtragiczniejszego proletarjatu inteligenckiego, dają ludzi potrzebnych społeczeństwu i coraz bardziej poszukiwanych — gdyż produktywnych i dobrze przygotowanych fachowo do walki z życiem.

Najlepszym dowodem żywotności idei, szczepionej przez szkołę, i celowości jej systemu nauczania jest zjawisko, że nowo powstałe z łona Szkoły towarzystwo „Ład", stawiające sobie jako cel podniesienie polskiej sztuki dekoracyjnej, ma tak wielką ilość zamówień i zadań artystycznych, iż obecna ilość nowych artystów, wychodzących ze szkoły, nie wystarcza na potrzeby towarzystwa.

Niemniej znamienny jest fakt, że w krytycznym okresie, jaki

obecnie przechodzi Szkoła z powodu ubytku 3 profesorów, znalazły się wśród absolwentów siły, które już dziś umiały zastąpić profesorów, opuszczających swe stanowiska.

Dzięki swym warunkom nauczania Szkoła Sztuk Pięknych jest w stanie prowadzić Kurs dla nauczycieli rysunków szkół ogólnokształcących, zawodowych i seminarjów nauczycielskich daleko lepiej i gruntowniej, niż inne uczelnie, nie posiadające tych warunków. Corocznie, od trzech lat, Szkoła wypuszcza szereg doskonale przygotowanych sił nauczycielskich, stanowiących świetny materjał pedagogiczny ze względu na wysokie kwalifikacje zawodowe, ideowe, kulturalne i praktyczne. Ci młodzi pedagodzy są bardzo poszukiwani i wszyscy na stanowiskach zajętych cieszą się opinją jak najlepszą.

Jak widać z tego zestawienia faktów, Szkoła nie zawiodła oczekiwań Państwa i społeczeństwa, a nawet, można powiedzieć, przeszła najśmielsze oczekiwania, ponieważ zaś gremjum profesorskie nie uważa swej pracy za ukończoną i nie ma ochoty spocząć na laurach już zdobytych, możemy mu tylko życzyć jak najszczęśliwszej drogi do wielkiego celu — szczerej, rodzimej, wielkiej Sztuki Polskiej — i wierzyć, że cel ten osiągnie.

*Wł. Woydyno.*

# TYPY PSYCHOLOGICZNE

(Odczyt prof. A. Ferrière'a, wygłoszony dn. 19.XI 1929 r. w Warszawie[1])

## Cztery typy podstawowe.

Jest rzeczą niewątpliwą, że istnieją wielkie różnice między jednostkami ludzkiemi. Różnice te możnaby wytłumaczyć przy pomocy zasady paralelizmu biogenetycznego, która głosi, że każdy osobnik powtarza w głównych zarysach rozwój ludzkości i jej doświadczenia.

Otóż doświadczenia ludzkości nie były takie same na całej kuli ziemskiej, gdyż różnice środowisk naturalnych były olbrzymie: gdy w jednych okolicach rozwój szedł bardzo szybko, w innych powoli i opornie; w jednych działała selekcja naturalna, okrutnie, lecz zbawczo zachowując przy życiu tylko najdzielniejsze jednostki, w innych dzięki łatwym warunkom mógł zachować się przy życiu cały materjał ludzki. Wskutek wędrówek i mieszania się ras znajdujemy obecnie w każdem społeczeństwie osobniki, które doszły do różnych stadjów rozwoju i są przedstawicielami różnych typów.

Trudno przesądzać o przyczynach tych zahamowań rozwojowych u jednostek; trudno określić wpływ dziejów odległych przodków, wpływ dziedziczności i zboczeń indywidualnych. Jakkolwiek zapatrywać się będziemy na przyczyny — musimy uznać istnienie samego faktu i stwierdzić, że istnienie osobników różnego typu stwarza w każdem społeczeństwie wiele trudności i zagadnień. Podobnie w szkole obecność dzieci należących do różnych

---

[1] Polski tekst odczytu został opracowany przez p. A. Oderfeldównę na podstawie notatek, udzielonych jej przez prelegenta, oraz uzupełniony niektóremi ustępami z odczytu poprzedniego, wygłoszonego przez prof. Ferrière'a w dn. 17.XI 1929 r. p. t. „Psychologja genetyczna". (Przyp. Red.).

typów psychologicznych stwarza zagadnienia w dziedzinie programów, metod, egzaminów, które musimy rozwiązać, jeżeli chcemy dla każdej jednostki stworzyć odpowiednie warunki rozwoju.

Klasyfikacja typów, którą zaraz przedstawię, zarysowała mi się po raz pierwszy w 1900 r., gdy pracowałem w Niemczech u Hermana Lietza w jego ogniskach wychowawczych na wsi (Landerziehungsheime). Od tej pory nie przestałem pracować nad tem zagadnieniem, liczne obserwacje i statystyki potwierdziły moje pierwsze próby. Doszedłem obecnie do podziału na 6 grup, z których każda zawiera po 6 poddziałów. Narazie jednak możemy zadowolnić się przeglądem 4 grup, które są podstawowe. Zauważyłem mianowicie wśród powierzonej mi grupy: 1) dzieci działające tylko dla bezpośredniego pożytku, 2) dzieci uległe, naśladujące, poddające się chętnie przepisom, 3) indywidualistów, kierujących się intuicją i 4) racjonalistów, kierujących się intelektem.

Ale i w społeczeństwie dorosłych ludzi znajdujemy podobne typy: ludzi szukających tylko bezpośredniego pożytku (przypuśćmy, że znajduje się ich 100.000 w pewnym kraju), naśladowców, mniej licznych, lecz bardziej wpływowych (powiedzmy, że byłoby ich 10.000), o wiele mniej jeszcze licznych indywidualistów niezależnych (przypuśćmy 1.000), a najmniej racjonalistów, logików (najwyżej 100). Postaram się dowieść, że te same typy występują w ciągu ewolucji rasy i w ciągu rozwoju osobnika [1].

## Ewolucja gatunku.

Etnografja i historja konstatują zgodnie istnienie szeregu faz, składających się na historję cywliizacji.

Pierwszą byłaby faza presocjalna. Znajdujemy ją jeszcze

---

[1] Podział schematyczny na czyste typy jest, oczywiście, traktowany przez autora jako system ułatwiający wyróżnienie pewnych stałych elementów w psychice jednostek, które przeważnie przedstawiają stadja przejściowe, kombinacje typów i t. d. Nie należy też zapominać o poddziałach każdego typu, które prelegent pomija. (Przyp. tłum.).

obecnie u prymitywnych plemion myśliwskich, żyjących w górnym biegu Amazonki. Oto jej cechy charakterystyczne: życie społeczne niemal nie istnieje; ogranicza się do wspólnego zaspokajania najelementarniejszych potrzeb: wyżywienia i rozmnażania. Zmysły rozwinięte tak wysoko, jak u zwierząt. Dziećmi (to zn. wyżywieniem potomstwa) zajmuje się wyłącznie matka, która zresztą wcześnie je porzuca.

Drugą fazę — rodziny patrjarchalnej i rodu — nazwaćby można także fazą „uznanego autorytetu". Znajdują się w niej dziś jeszcze koczujące ludy tybetańskie. Wypełnia ona dzieje starożytnych monarchij i pierwszy okres państwa rzymskiego. Cechy jej charakterystyczne: życie społeczne silnie obwarowane przez obyczaje i prawa, bezwzględne posłuszeństwo dla wodza, obowiązek pomocy wewnątrz grupy i wspólnej obrony przeciw atakom z zewnątrz; jednostka sprzeciwiająca się w czemkolwiek prawu bywa bezwzględnie usuwana; naśladownictwo, konformizm w szerokiem tego słowa znaczeniu są warunkiem *sine qua non* istnienia grupy.

Epoka indywidualizmu zaczyna się z chrystjanizmem, chociaż znajdujemy indywidualizm już w Atenach: Protagoras nauczał, że: „Człowiek jest miarą wszelkiej rzeczy".

Odrodzenie i Rewolucja to indywidualizm w całej pełni. Rewolucja indywidualizmu przeciw narzuconemu z zewnątrz autorytetowi. Oto jej etapy: chrześcijaństwo pierwotne, mistycyzm średniowieczny, przywileje wolnych miast, reformacja religijna, rewolucja polityczna, liberalizm ekonomiczny.

Ale organizm społeczny (zarówno jak i biologiczny) nie może wytrzymać daleko posuniętego różniczkowania, jeżeli nie równoważy go jednocześnie silniejsze koncentrowanie [1]. Zerwanie wszyst-

---

[1] Por. Adolphe Ferrière, La loi du progrès en biologie et sociologie. Paris, Giardet Brière, 1915.

Autor uważa za konieczny warunek postępu zachowanie harmonji między różniczkowaniem i koncentrowaniem. Gdy różniczkowaniu funkcyj nie odpowiada wyższa zdolność koordynowania ich i koncentrowania, następuje natychmiast zachwianie równowagi. Postęp zależy przedewszystkiem od równomiernego rozwoju tych dwóch procesów. (Przyp. tłum.).

kich więzów społecznych doprowadza do walki wszystkich przeciwko wszystkim. Jest to stan anarchji, w której jednostki buntują się przeciwko narzuconemu autorytetowi, a nie są jeszcze zdolne do stworzenia nowej, dobrowolnej solidarności.

Po takiej epoce przyjść musi epoka solidaryzmu, czyli oświeconej wolności, w której ludzkość zrozumie, że walka jest zabójcza dla wszystkich, że należy walkę zastąpić przez współpracę. Faza ta należy do przeszłości, ale elita przygotowuje ją oddawna. Po wojnie światowej dążności do wspólnoty, do tworzenia coraz szerszych organizacyj, do koncentracji, wzmogły się bardzo: widzimy w życiu ekonomicznem rozwój karteli, kooperatyw, syndykatów, wreszcie Międzynarodowego Biura Pracy w Genewie, w polityce Liga Narodów toruje drogę do współpracy międzynarodowej. We wszystkich dziedzinach życia kulturalnego wzmogło się znaczenie międzynarodowych stowarzyszeń i ruchów. Na każdem polu rozum przezwycięża zbytni indywidualizm, który dążył do zastąpienia wszelkiej organizacji społecznej przez zbiorowisko atomów ludzkich bez związku. Zaznaczam, że rozumem nazywam nie samą tylko zdolność do poprawnego rozumowania (która może łatwo doprowadzić do jałowego racjonalizmu), ale zdolność do wykrywania wiecznych praw rządzących życiem i zgodność między duchem człowieka i prawami powszechnego życia. Wolność zaś to nie samowola, ale, jak mówił Montesquieu, moc czynienia dobrze z własnej woli, — jest to zatem wyzwolenie wyższych sił ducha.

### Ewolucja wieku dziecięcego i młodzieńczego.

Ewolucja dziejowa powtarza się w rozwoju człowieka. Małe dziecko do lat 6 jest przedewszystkiem istotą zmysłową. Egocentryzm zmusza je do sprowadzania wszystkiego do własnej osoby. Poddane jest władzy matki (matrjarchat), której zawdzięcza pożywienie i opiekę. Interesuje się tem tylko, co dotyczy bezpośrednio jego osoby. Jest wprawdzie zawiązkiem człowieka przez poezję, wyobraźnię, animizm, artyficjalizm, pytania metafizyczne, ale przedewszystkiem jest małem zwierzęciem. Największe jego

radości związane są z organizmem, z dotykaniem, jedzeniem, poruszaniem się i t. d. Jest to moment odpowiedni do kształcenia zmysłów.

W wieku od 6 do 12 lat występuje potrzeba autorytetu, przepisu, prawa. Na pierwszy plan wysuwa się naśladownictwo, nie tylko zewnętrzne, ale i psychologiczne, tak w rodzinie, jak i wśród towarzyszy. W szkole dziecko przyjmuje chętnie narzucone pojęcia. W domu poddaje się łatwo władzy ojca, a gdy go niema, poszukuje starszego towarzysza, któremu pragnie się podporządkować. Swoboda, potrzebna małym dzieciom w wyborze zajęć (stosowana np. w metodzie Montessori), jest w tym okresie szkodliwa, gdyż dziecko potrzebuje regulaminu i przepisów.

W wieku od 12 do 18 lat przeważa zwykle bunt przeciwko wszelkiemu antorytetowi, jest to faza indywidualizmu. Występuje anarchja uczuć. Młodzieniec nie chce być kierowany, a sam kierować się jeszcze nie umie. Czasami wybiera sobie ideał wśród przyjaciół, lub sławnych, wielkich ludzi, i stara się do ideału tego upodobnić. Wtedy poprzez kult wyidealizowanego bohatera odkrywa niejako samego siebie.

Pomiędzy 18 a 24 rokiem odrodzenie duchowe, które zapowiadało się już w końcu poprzedniego okresu, obecnie krystalizuje się, potęguje i ustala. Przejawia się ono najprzód na płaszczyźnie intelektualnej w zamiłowaniu i zdolności do ścisłych dyskusyj, tak częstych wśród studentów, przejawia się dalej na płaszczyźnie społecznej w zamiłowaniu do tworzenia stowarzyszeń i związków młodzieży, które są jakby szerzej rozciągniętemi związkami przyjaźni i przygotowują wprost przyszłego obywatela do spełniania obowiązków względem narodu swego i ludzkości.

Wymienione tu granice wieku ulegają oczywiście przesunięciom, zależnym od właściwości indywidualnych i wpływów zewnętrznych.

Paralelizm biogenetyczny nie jest zupełnie dokładny; istnieją przerwy, skróty i przestawienia, które należałoby wyjaśnić.

John Dewey — nasz mistrz w wielu rzeczach — przeciwstawia się w swej ostatniej książce „Democracy and Education" prawu biogenetycz-

nemu i wnioskom, do których ono jakoby doprowadza. Ale krytyki jego stosują się raczej do przesadnego pojmowania tego prawa. Nie chodzi przecież wcale o to, aby zwracać umysł dziecka ku przeszłości i narażać je przez to na niedostateczne przystosowanie do życia teraźniejszego i do przyszłego postępu. Przeciwnie, chodzi o to, aby zaszczepić to, co powinno być, na tem, co jest. Otóż tem, co istnieje faktycznie, są właśnie instynkty przodków, skłonności dynamiczne, które powracają u dziecka. Gdy pozwalamy skłonnościom tym objawić się chwilowo w formach pierwotnego życia, ułatwiamy przez to ich przejawy, ożywiamy, wzmacniamy, udzielamy energji, dzięki której wkońcu same przełamią formy dziecięce, aby wznieść się ku najśmielszym zdobyczom przyszłości. Szkoła wczorajsza i dzisiejsza tłumiła te instynkty, wobec tego były to jakby gałęzie drzew, które nie rodzą już kwiatów, ani owoców i które, gnijąc, zagrażają zdrowiu i życiu całego organizmu.

Badałem przez wiele lat kolejność zjawiania się zainteresowań i instynktów z punktu widzenia paralelizmu biogenetycznego. Badałem zmysły dzieci, zjawisko mowy, samorzutnego rysunku, poprzedzającego pismo, potrzebę wdrapywania się na drzewa, instynkt łowiectwa, chwytania, walki. Obserwowałem instynkty pasterskie, hodowanie zwierząt, budowanie szałasów, zainteresowanie ogrodownictwem, przejawianie się potrzeby społecznego współżycia (bandy dziecięce, kluby, stowarzyszenia), poczucie prawa i przepisów. Badałem również instynkt wędrowniczy, zamiłowanie do podróży, wreszcie zamiłowanie do zbierania najprzód najróżniejszych przedmiotów, potem okazów jednorodnych. Obserwacje te zużytkowałem w książce o samorządzie uczniowskim [1].

Jakkolwiek tłumaczyć będziemy objawy paralelizmu, będziemy musieli przyznać, że ma on bardzo ważne zastosowanie praktyczne, zwłaszcza, gdy idzie o to, aby przewidzieć zamiłowania i ośrodki zainteresowań, występujące u dzieci różnego wieku. Jak to wykazał Brown-Séquard, jeżeli instynkt nie może objawić się i ćwiczyć w chwili, w której się zjawia, to może zaniknąć zupełnie. Tak np. kurczęta, którym przewiązano oczy po urodzeniu, a zdjęto przepaskę dziewiątego dnia, nie były już zdolne nauczyć się biegania za matką.

## Składniki organizmu społecznego.

Każda z wyżej wzmiankowanych funkcyj: zmysłowość, naśladownictwo, intuicja, rozsądek mogą przeważać w danej jednostce

---

[1] Ad. Ferrière, L'autonomie des écoliers. L'art de former des citoyens pour la nation et pour l'humanité. — Collection d'actualités pédagogiques. Neuchatel — Paris, Delachaux et Niestlé. 1921.

stale i nadawać jej piętno charakterystyczne. Wtedy człowiek dorosły będzie należeć do typu: 1) zmysłowego, 2) naśladowniczo - konwencjonalnego (konformistycznego), 3) intuicyjno - indywidualistycznego lub 4) racjonalnego.

T y p z m y s ł o w y dba przedewszystkiem o sprawy pożywienia, wygody, środki do życia. Motywem jego działania jest doraźna przyjemność lub ból; dlatego kary działają na niego skutecznie. Stosuje się też do praw i obyczajów, aby nie narażać się na przykrość. Przedstawiciele tego typu są prawdopodobnie najliczniejsi w całej ludzkości, mimo że w zwykłych czasach nie ujawniają się jako tacy, gdyż pozornie upodabniają się do otoczenia cywilizowanego, w którem żyją.

Otaczają ich osobniki typu k o n w e n c j o n a l n o - n a ś l a d o w c z e g o, będące podporą „tronu i ołtarza". Ci są szkieletem organizmu społecznego, siłą zachowawczą, która zapewnia stałość, ład i tradycję.

Typy i n t u i c y j n e zapewniają wzrost i postęp organizmu społecznego.

I n t u i t y c y dążą do wykrycia praw wiecznych, ukrytych za zasłoną zjawisk materjalnych, praw, będących podstawą wszystkich wynalazków. Intuitycy szukają praw psychologicznych i społecznych, starają się poznać prawa rozwoju jednostek i społeczeństw. Są to wynalazcy, pedagogowie z powołania, wodzowie ludu, entuzjastyczne dusze apostołów; warci są tyle, ile warta jest ich intuicja: jedni schlebiają tłumom i są niewolnikami konwencjonalnego układu, inni służą ideałowi, przygotowują wiedzę jutra i przyszły porządek społeczny, oparty na solidaryzmie i sprawiedliwości.

Osobniki typu r a c j o n a l n e g o — rozumowcy (w znaczeniu, w którem używam tego wyrazu) — to uczeni i wielcy organizatorzy społeczni, to ci, którzy podporządkowują to, co indywidualne, powszechnemu systemowi, — to, co przemijające, temu, co wieczne. Jeszcze mniej liczni, niż intuitycy, są oni dzisiaj miażdżeni przez bezład społeczny, w którym triumfuje anarchja, ale Platon w Rzeczypospolitej przeznaczyłby ich na władców.

| | Zmysły 0 — 6 lat | Naśladownictwo 6 — 12 lat | Intuicja 12 — 18 lat | Rozum 18 — 24 lat |
|---|---|---|---|---|
| Rozwój dziecka | Egocentryzm<br>Animizm<br>Artyficjalizm | Podporządkowanie przepisom<br>Posłuszeństwo | Bunt jednostki przeciwko narzuconemu autorytetowi<br>Pragnienie swobody | Dążenie do rozumienia wiecznych praw, rządzących życiem |
| Rozwój społeczeństw | Faza presocjalna | Uznanie władzy i autorytetu (Monarchje starożytne. Feudalizm wieków średnich) | Odrodzenie<br>Reformacja<br>Liberalizm ekonomiczny | Przyszły dobrowolny solidaryzm oparty na oświeconej wolności |
| Typy | Zmysłowcy | Naśladowcy i Konformiści | Intuitycy i Indywidualiści | Rozumowcy |

## Typy i fazy.

Każdy osobnik przechodzi przez 4 fazy: fazę zmysłową, naśladowniczą, intuicyjno - indywidualistyczną, racjonalną. Zależnie od tego, do jakiego typu on należy, zaznaczy się najsilniej odpowiednia faza dziecięctwa lub młodości, skłonności, które wtedy rozkwitają, rozwiną się najpełniej i odtąd przeważać będą nad innemi w całem życiu osobnika. Zresztą już przed pojawieniem się tej fazy skłonności dominujące, charakterystyczne dla danego typu, dochodzą do głosu. Pewne badania, przeprowadzone w krajach Europy centralnej, wykazały, jakoby w szkołach naszych było od 25% do 28% zmysłowców, 55 do 60% naśladowców, 10 do 12% intuityków i około 3% rozumowców.

Badania te, przeprowadzone przy pomocy wypracowań na tematy dowolne i tematy, które wymagały oceny moralnej (konflikt obowiązków), nie są oczywiście wyczerpujące. Liczby te zmieniają się prawdopodobnie zależnie od środowiska: w mieście jest mniej biernych naśladowców, więcej zmysłowców i intuityków zrewoltowanych. Zależą również od szerokości geograficznej, rasy i sfery społecznej.

### Anormalni i nadnormalni.

W każdej z czterech kategoryj istnieją jednostki patologiczne, normalne i nadnormalne, czyli uszlachetnione. Każdy typ ma właściwe sobie zboczenie. Im bardziej skomplikowane są cechy dominujące, tem łatwiej o niebezpieczne zakłócenie równowagi.

Zboczeni zmysłowcy nie odróżniają się zbytnio od osobników normalnych, naśladowcy - konformiści mogą się stać manjakami, chorobliwymi pedantami, intuitycy — nieodpowiedzialnymi narwańcami, rozumowcy — racjonalizującymi materjalistami. Podobnie na płaszczyźnie społecznej: nieumiarkowani zmysłowcy — to egocentryczni egoiści, przesadni naśladowcy — to bierni zachowawcy, niepohamowani intuitycy wywołują bezpodstawne bunty, lub są indywidualistami pozbawionymi zmysłu społecznego; rozumowcy, którzy zatracili poczucie wieczności, przeważają wśród współczesnych uczonych i wzrastają ciągle w liczbę w stosunku do normalnych, pełnie rozwiniętych przedstawicieli tego typu.

Nadnormalne, uszlachetnione jednostki, należące do różnych typów, stawały się wielkimi ludźmi. Wielcy artyści rekrutują się zpośród zmysłowców. Zręczni, wytrwali politycy, rozumni zachowawcy należą do typu konformistów. Wielcy wynalazcy i przywódcy byli intuitykami, a wreszcie genjusze nauki są rozumowcami w najpełniejszem tego słowa znaczeniu.

Człowiek tylko wtedy osiąga najwyższą wartość, gdy swój własny typ należycie zrozumie, rozwinie, uszlachetni.

### Typy a środki wychowawcze.

Środki wychowawcze muszą być uzależnione od typów, do których się stosują. Kary i nagrody (ból i przyjemność) działają przeważnie tylko na zmysłowców, u konwencjonalistów łatwiej jest oddziaływać na ambicję przez wyróżnienia, pochwały i odznaki. U intuityków trzeba raczej apelować do serca, a rozumowców przekonywać przy pomocy rozumowania.

### Typy a wychowawcy.

Jest rzeczą oczywistą, że rodzice i wychowawcy należą również do jednego z wymienionych typów i że każdy działać może

tylko zgodnie ze swoim typem. Najlepsi wychowawcy należą do intuityków; dlatego należałoby w szkołach selekcjonować najwartościowszych intuityków i kierować ich na wychowawców. Wszyscy wychowawcy z powołania — to intuitycy. Rousseau, Pestalozzi, wszyscy pionierzy Nowego Wychowania byli w mniejszym lub większym stopniu intuitykami. Płynie stąd też i niebezpieczeństwo. Wielcy wychowawcy i pisarze pedagogiczni ulegają często powszechnej skłonności wyobrażania sobie innych ludzi na własne podobieństwo i dzięki temu złudzeniu przemawiają tak, jakby wszyscy wychowawcy obdarzeni byli intuicją pedagogiczną, a wszystkie dzieci posiadały twórczą inicjatywę, w rzeczywistości właściwą tylko dzieciom typu intuicyjnego. My sami (to zn. pionierzy Nowego Wychowania — przyp. tł.), gdy zastanawiamy się nad tem, jak wyzwolić energję twórczą dziecka, czy liczymy się wystarczająco z istnieniem zmysłowców, naśladowców, rozumowców. Nasz ideał Nowego Wychowania często okazuje się odpowiednim tylko dla intuicyjnych wychowawców, mających przed sobą dzieci zdrowe i należące do intuityków — wtedy wszystko idzie dobrze. Ale istnieją przecież w szkołach naszych i konformiści - naśladowcy, którzy potrzebują przepisów i regulaminu. Istnieją dzieci obarczone dziedzicznie, którym nie można pozostawiać zbyt wielkiej swobody, lecz należy je prowadzić pewną ręką.

Stosowanie bez rozróżnienia do wszystkich tych samych metod Nowego Wychowania może być bardzo szkodliwe.

## Postęp i cofanie się.

Każdy osobnik ma właściwy sobie rytm, który to niesie go ku zdobyczom przyszłości, to znów cofa w przeszłość, z którą należy utrzymywać pewien kontakt. Przyszłość kryje w sobie zawsze wysiłek i ryzyko, w każdym razie jest to to, co nieznane. Przeszłość przedstawia się zwykle jako bezpieczeństwo i spokój, świat znany, w którym się żyło i który się opuściło. Niektóre dzieci mają zamiłowanie do ryzyka i cała ich natura zwraca się ku przyszłości, ku rozwojowi, inne — chorowite, wycieńczone dziedzicznie, lub też tylko o mniejszej żywotności, chętnie pozostają w dziecięctwie, czepiają się — jak się to mówi — mat-

czynych spódnic. Większość jednakże waha się między temi dwoma biegunami: następują na zmianę okresy wysiłku nad budowaniem przyszłości i okresy spoczynku, w których występuje jakby chwilowy powrót infantylizmu. Jest to zupełnie normalne, nie należy się tego obawiać, o ile żaden z tych okresów nie trwa zbyt długo. Ale za długie natężenie wysiłku prowadzi do wyczerpania, a infantylizm przewlekły powoduje zastój i cofanie się. Wtedy może być potrzebna bardzo rozumna interwencja wychowawcy.

## Typy a metody nauczania.

Naukowe badanie wydajności szkoły doprowadza nas coraz wyraźniej do konieczności nauczania indywidualnego. W szkołach w Winnetka (Illinois, Stany Zjednoczone) przeprowadzono w ciągu lat 16 porównania między rezultatami nauczania indywidualnego i zbiorowego[1]. Doświadczenie opisał z wielką ścisłością naukową Carleton Washburne w książce swojej o szkołach w Winnetka — jest to niezmiernie przekonywające. W mieście Winnetka zastosowano w szkołach kombinację pracy indywidualnej, ściśle ustopniowanej, w której każdy uczeń postępuje z właściwą sobie szybkością, ze zbiorową pracą swobodną i różnorodną. Otrzymane rezultaty powinny poważnie zastanowić nauczycieli i władze szkolne: oto w Winnetka dobrzy uczniowie przerabiają w 4 lub 5 lat program szkół ośmioklasowych, przeciętni przerabiają ten pro-

---

[1] *Carleton Washburne*, Superintendent of Schools, Winnetka, Illinois. *Mabel Vogel*, Research Assistant, Winnetka Public Schools, *William S. Gray*, Dean of the College of Education, University of Chicago. A Survey of the Winnetka Public Schools. (Results of Practical Experiments in Fitting Schools to Individuals). Bloomington, Illinois, Public School Publishing Company, 1926.

*Carleton Washburne* and *Myron M. Stearns*, Better Schools. A Survey of Progressive Education in American Public Schools. New York, The John Day Company, 1928.

The Twenty - Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Adapting the Schools to Individual Differences. Bloomington, Ill., Publ. Schools Publ. Company, 1925. (Przyp. red.).

gram w 6 lub 7 lat! Oto czarno na białem liczby oznaczające czas zmarnowany w zwykłych szkołach. Dobrze byłoby zastosować plan zajęć, łączący cztery typy pracy, które okazały się najlepsze: np. od g. 8 do 10 standaryzowana, ustopniowana oraz dowolna praca indywidualna; od g. 10 do 12 zorganizowana praca zbiorowa: dla młodszych, od 7 do 9 lat, skupiona koło określonych ośrodków zainteresowań, jak np. w metodzie Decroly'ego, dla starszych — normalne przedmioty nauczania, uzgodnione i skoordynowane między sobą. Wreszcie po południu (g. 2—4) — dowolna praca zbiorowa. Można w ten sposób zużytkować w pracy zbiorowej osobiste talenty, a z drugiej strony dać każdemu pracę indywidualną, ściśle dostosowaną do jego potrzeb i możliwości posuwania się naprzód w nauce.

Dziecko typu zmysłowego otrzyma przez dłuższy czas pracę konkretną, ręczną, doświadczalną; typ naśladowczy będzie miał zadania ściśle wyznaczone, przy których będzie mógł posiłkować się pamięcią i naśladownictwem; intuitycy - indywidualiści otrzymają pracę, wymagającą inicjatywy i wyobraźni, a rozumowcy większą dozę pracy ściśle intelektualnej, której dzisiaj nadużywamy w stosunku do wszystkich.

Doświadczać, wyuczać się, odkrywać, analizować — oto 4 typy czynności, odpowiadające czterem podstawowym typom psychologocznym. Odpowiadają one również 4 podstawowym okresom rozwoju.

Wiek od lat 3 do 7 jest najodpowiedniejszy dla kształcenia zmysłów. Nie należy też w tym czasie narzucać dzieciom ścisłego planu zajęć, lecz pozwolić na wolny wybór i inicjatywę. Naturalnie, że w pewnej mierze dziecko musi już w tym okresie zacząć przystosowywać się do otoczenia, jednakże zbiorowe, jednakowe zajęcia dla wszystkich nie są w tym wieku wskazane. Nawet przy użyciu bardzo różnorodnych pomocy szkolnych (jak w systemie Montessori) potrzebne jest jeszcze pozostawienie dziecku swobody w wyborze, inaczej nie wywołamy u niego intensywnej, skoncentrowanej pracy, która jest najcenniejszym zadatkiem na przyszłość. Trzeba szczególniej w tym okresie, aby wychowawca był przeni-

kliwy i cierpliwy. Musi się liczyć z tem, że u dziecka występują pewne kryzysy, okresy „bez apetytu", bez chęci do pracy. Przymuszanie do pracy w takim okresie może raczej opóźnić niż przyśpieszyć wewnętrzną krystalizację.

W drugim okresie dziecięctwa należy dać dzieciom możliwość naśladowania jak największej ilości różnorodnych czynności, które mogą im być dostępne. Ciekawym przykładem tego był sierociniec w Cempuis (Oise, Francja) założony przez p. Paul Robin (um. w 1911 r.). Istniało tam aż 18 warsztatów, w których uczyły się rzemiosł starsze dzieci, a młodsze już od 6 lat mogły tam przychodzić i pomagać. Uczyły się w ten sposób wielu pożytecznych czynności, jak np. gotowania, szycia, prania, poznawały ogrodnictwo, hodowlę zwierząt, obrabianie drzewa, metali i t. d. Poznawano przy tem niezmiernie łatwo zamiłowania i skłonności każdego dziecka.

W okresie wczesnej młodości już od 12 roku życia należy bacznie śledzić zdolności każdego ucznia i myśleć o przyszłym zawodzie. Najlepsze testy stosowane w poradni zawodowej nie zastąpią długoletniej, planowej obserwacji w szkole. Należy zwrócić uwagę na to, że bardziej miarodajne, niż zwykłe egzaminy, są samorzutne prace ucznia, wykonywane w godzinach zajęć indywidualnych. Przejawiają się wtedy uzdolnienia, zamiłowania, a przedewszystkiem zdolność do samodzielnej, intensywnej, skupionej pracy. Kto wie, czy nie byłoby słuszniej, aby, zamiast tworzyć specjalne klasy dla „nadnormalnych" pod względem rozwoju umysłowego, wydzielić przedewszystkiem dzieci zdolne do samodzielnej, intensywnej pracy, zostawiając zmysłowców i naśladowców w klasach ze ściśle określonym programem i rozkładem godzin. W ten sposób zwiększyłaby się wydajność pracy szkolnej, a po szkole zobaczylibyśmy „the right man in the right place" — właściwego człowieka na właściwem miejscu. Wszędzie praca byłaby intensywniejsza przy mniejszej stracie wysiłków. Byłoby więcej harmonji i szczęścia. Czyż nie warto pracować dla tego celu?

# HARCERSTWO W SZKOLE

Harcerstwo [1] powinno być uważane za cenny środek pomocniczy w wychowaniu, w umiejętnych rękach nieraz decydujący o ukształtowaniu się dusz chłopców - harcerzy, a wybitnie wpływający na ogół młodzieży szkolnej.

Na pierwszem miejscu postawię wpływ drużyny w zakresie pracy młodzieży nad sobą, wyrabiania charakteru, posłuszeństwa zasadom etyki. Wiadomo, jak ważną rolę w tej dziedzinie odgrywa opinja publiczna. Otóż drużyna harcerska może stać się ośrodkiem organizowania tej opinji.

Harcerstwo powinno i może być elitą szkoły, ale trzeba, aby szkoła naprawdę zrozumiała je i szczerze poparła. Jeżeli drużyna będzie tylko tolerowana albo nawet traktowana z bierną życzliwością bez realnego poparcia, lub też pozostawiona sama sobie, najczęściej wyników nie da i łatwo będzie uznać jej zbędność.

Na miejscu drugiem stawiam, niedoceniane dziś i mało zrozumiane zarówno w szkole, jak i w samem harcerstwie, znaczenie harców dla nauki szkolnej. Współczesna pedagogika za jeden z najważniejszych warunków powodzenia pracy nauczyciela uważa zainteresowanie uczniów przedmiotem. Tu drużyna może

---

[1] Obecnie ruch skautowy obejmuje 44 kraje, 1.870.000 członków, a z pokrewnym mu ruchem żeńskim przeszło 2.600.000 młodzieży i pracujących z nią dorosłych.

Pierwsze drużyny w Polsce powstały w r. 1910, jednak za początek systematycznego rozwoju ruchu należy uważać marzec 1911 r., kiedy to ś. p. Andrzej Małkowski i ś. p. Jerzy Grodyński i inni zorganizowali pierwszy kurs we Lwowie.

Według statystyki z początku r. 1929 Harcerstwo Polskie liczy 38.778 druhów, 19.000 druhen, w 1.822 drużynach.

oddać dobre usługi, jeżeli plan jej zajęć będzie skoordynowany z programem szkolnym. Geometrja np. znajdzie pomoc w pomiarach przeprowadzanych na wycieczce, przyroda w podchodzeniach, podpatrywaniach życia zwierząt, w obserwowaniu roślin, historja — w „oblężeniach" i zwiedzaniach ruin, miejsc historycznych i t. d. Wycieczki harcerskie szkolnych całkowicie zastąpić nie mogą, ale jako bardziej swobodne, samorzutne, związane naturalnie z całością życia młodzieży w drużynie, będą doskonałym środkiem zainteresowania harcerzy pewną dziedziną, czy pewną partją nauki szkolnej, co może dopomóc do zainteresowania i reszty młodzieży.

Dalej podkreśliłbym rolę Harcerstwa w zainteresowaniu młodzieży wychowaniem fizycznem i to w sposób bardziej racjonalny niż to się przeważnie u młodzieży widzi. Harcerstwo, w przeciwieństwie do zrzeszeń sportowych, kładzie nacisk nie na rekordy, lecz na osiągnięcie przeciętnego poziomu przez możliwie szerokie sfery młodzieży. Harcerstwo zachęca nie do piłki nożnej, niebezpiecznej dla zdrowia, gdy jest przedwcześnie i bez należytego treningu uprawiana, ale do właściwych, do wieku i sił młodzieży bardziej przystosowanych gier, do ćwiczeń w polu i gier skautowych, ćwiczących nietylko sprawność fizyczną, ale i spostrzegawczość i zdolność wnioskowania. Harcerstwo podkreśla konieczność samokontroli swego stanu fizycznego, pomiarów, uczy higjeny życia codziennego, zachęca do uprawiania codziennej gimnastyki. To wszystko ma wartość nietylko dla części młodzieży szkolnej, t. j. drużyny, ale i dla całej szkoły, na którą przez promieniowanie wpływ ten może się rozszerzać. Jeszcze ważniejsza jest rola Harcerstwa w stosunku do przysposobienia wojskowego. Skauting sam przez się jest doskonałym systemem przysposobienia wojskowego młodzieży; przez swe ćwiczenia zmysłów i wnioskowania, wycieczki, obozy, ćwiczenia polowe wyrabia wszystkie podstawowe dyspozycje niezbędne żołnierzowi, a nawet uczy szeregu umiejętności ściśle wojskowych (strzelanie, pionierstwo, terenoznawstwo, elementy służby łączności etc.). Zastępowi i instruktorzy harcerscy mogą być i są już bardzo często pomocnikami prowadzących hufce szkol-

ne; cała młodzież harcerska może oddziaływać dodatnio na głębsze zainteresowanie kolegów temi sprawami.

Harcerstwo źle prowadzone, przez ludzi nierozumiejących go, bez odpowiedniego przygotowania harcmistrzowskiego, przez młodzież, jak to się nieraz dzieje, niedoświadczoną, a zarozumiałą, może stać się utrudnieniem pracy szkolnej. Takie wypadki zdarzają się, niestety, i są jedną z przyczyn ujemnego czasem ustosunkowania się kierowników szkół do drużyn.

Jakież są najczęstsze braki, które mogą cechować drużynę harcerską i z jakiemi trudnościami spotykamy się na terenie szkoły?

Zasadniczą cechą dość wielu drużyn harcerskich w Polsce jest odbiegnięcie ich od pierwowzoru skautowego. Oczywiście, jeżeli drużyna, uchodząca za skautową, nie jest skautową z ducha i z metod, upada dyskusja nad wartością jej pracy, a zacząć się winno staranie o uharcerzenie drużyny.

Na to jest tylko jeden sposób radykalny: znaleźć odpowiedniego drużynowego, lub też wybranego odpowiedniego człowieka posłać na kurs instruktorski. Niestety, ten sposób niezawsze odrazu da się zastosować, trzeba więc nieco szczegółowiej zanalizować niedomagania drużyny, znaleźć choćby częściowe środki zaradcze.

Gdy na czele drużyny nie stoi nauczyciel, lub inny dorosły i wyrobiony pedagogicznie instruktor, konieczne jest powołanie opiekuna drużyny, wybranego przez Radę Pedagogiczną. Opiekun wejdzie w stały kontakt z drużynowym, weźmie udział w kilku zbiórkach drużyny i poszczególnych zastępów, zapozna się z programem i planem pracy (jeżeli one istnieją) i postawi diagnozę, co zrobić dla uzdrowienia drużyny.

Co często stwierdzi opiekun i jak może temu zaradzić?

1. Brak programu i planu pracy. Wynika z tego nietylko niski poziom drużyny, ale rodzą się też liczne nieporozumienia z władzą szkolną, gdyż różne zajęcia harcerzy nieraz nie liczą się z planem szkoły i odwrotnie, szkoła nie może uwzględnić w swych planach zajęć i wystąpień drużyny.

Pierwszym zatem krokiem opiekuna będzie zażądanie od drużynowego sporządzenia programu pracy drużyny do końca roku szkolnego oraz planu zajęć z terminami.

Ta praca będzie też niejako egzaminem drużynowego. Jeżeli egzamin wypadnie ujemnie, należy drużynowemu dopomóc; można to uczynić przez wskazanie pewnych zasad układania programu: 1) uwzględnić wiek, zainteresowanie, czas rozporządzalny chłopców, ich dotychczasowe wyszkolenie harcerskie, 2) postawić sobie cel wyszkolenia, tu oprzeć się na programie stopni i sprawności harcerskich — i uwzględnić równoległy program szkolny, 3) „cel" rozbić na poszczególne „przedmioty" i przedmioty te rozłożyć na zbiórki, 4) ułożyć plan zbiórek drużyny i zastępu, korygując jednocześnie rozkład przedmiotów na poszczególne zbiórki w ten sposób, aby każda z nich stanowiła pewną całość i aby nie były one ułożone według jednego, a wskutek tego nudnego schematu.

Należy przytem opracowywać program zbiórek na dłuższy okres, możliwie na cały rok szkolny, oraz uzgodnić jego całość i poszczególne wycinki z programem szkoły. Dalej zwrócić uwagę na życiowe ujęcie i przydatność podawanego materjału, więc np. program wyszkolenia na stopień wywiadowcy powinien obejmować znajomość miasta, jego głównych ulic, budynków, adresów ważniejszych instytucyj, tramwajów, autobusów i t. p. Przy układaniu programu pamiętać o tem, aby dał się przeprowadzać przedewszystkiem praktycznie przez gry, ćwiczenia na wolnem powietrzu i t. p.

2. Brak instrúktorów do poszczególnych części programu skautowego. Tu pomoc opiekuna i szkoły może być wielka. Przyjąć należy zasadę, że ani drużynowy, ani opiekun nie mogą być specjalistami od wszystkiego. Drużynowy powinien organizować kształcenie harcerzy, a nie sam ich szkolić we wszystkich dziedzinach. Należy zatem rozpatrzyć się w gronie nauczycielskiem, wśród rodziców uczniów i wyszukać osoby, które mogłyby współpracować z opiekunem i drużynowym. Tak np. lekarz szkolny lub inny przeprowadzi badania harcerzy, zwłaszcza przed wyjazdem do obozu

i na początku roku szkolnego, oraz przed zawodami. Nauczy ich praktycznie najważniejszych rzeczy z ratownictwa i podstawowych zasad higjeny (byle to była przedewszystkiem praktyka, a nie tylko wykłady). Ksiądz prefekt dopomoże do ułożenia programu i dyspozycyj gawęd na tematy religijne i moralne, a może i sam którąś wypowie, lub zaprosi odpowiednie osoby do wypowiedzenia. Nauczyciel wychowania fizycznego zajmie się na zaproszenie opiekuna, specjalnie zastępowymi - harcerzami lub wogóle starszymi harcerzami i wyuczy ich nowych gier (praktycznie, bez wykładów), ćwiczeń lekko - atletycznych i t. d. Geograf udzieli wskazówek w zakresie terenoznawstwa, kartografji, krajoznawstwa, przyrodnik pomoże zorganizować wycieczki, historyk wskaże źródła do tematów gawęd na wycieczkach do miejscowości historycznych, doradzi uroczystości w rocznice wielkich wypadków dziejowych, polonista zaglądnie do bibljoteczki drużyny, doradzi jej skompletowanie, wskaże utwory, które nadają się na wieczornice, pomoże zorganizować przedstawienia harcerskie.

Jeżeli nie wymieniłem wszystkich członków grona, to nie przez niedocenianie innych dziedzin pracy szkolnej, ale dla skrócenia artykułu. Bo i dla matematyka (np. pomiary skautowe) i dla fizyka i dla każdego innego nauczyciela drużyna harcerska może być pomocą w zainteresowaniu młodzieży przedmiotem szkolnym, terenem wyszukiwania specjalnych uzdolnień i zamiłowań, zatem pomocą w indywidualizowaniu nauczania, terenem oddziaływania wychowawczego.

Wciągając do pomocy w drużynie rodziców uczniów i wogóle obywateli miejscowych, np. dla nauczenia chłopców rzemiosł, dla zapoznania ich z różnemi zawodami i zakładami przemysłowemi — nietylko zwiążemy mocniej oddziaływanie wychowawcze domu i szkoły, ale rozszerzymy bezsprzecznie wpływ szkoły, który sięgać zacznie poza uczniów do ich rodzin. Stanie się to łatwiej, jeżeli członkowie grona nauczycielskiego zostaną członkami współdziałającymi Z. H. P. przez zapisanie się do Koła Przyjaciół.

3. Brak środków materjalnych. Jednym z najważniejszych z nich jest izba drużyny. Nie można wprost wyobrazić sobie normalnego życia drużyny bez izby. Niema to być sala szkolna, pożyczana na zbiórki, ale własny, choćby niewielki pokoik, oddany całkowicie drużynie, jako jej pokój klubowy, ośrodek jej prac i zabaw, jej życia towarzyskiego. Dalej powinna drużyna mieć możność korzystania z boiska szkolnego, lub innego, oraz z terenu do wycieczek. Z tem łączy się sprawa uposażenia wycieczkowego: namiotów i narzędzi. Wreszcie przychodzi sprawa obozu dla drużyny. Oczywiście, szkoła nie jest w możności wspomagać drużynę finansowo w tym stopniu, aby wszystkie jej materjalne potrzeby zaspokajać. Miałoby to zresztą nawet wątpliwą wartość wychowawczą: drużyna musi coś sama na siebie zarobić. Rola jednak szkoły, a zwłaszcza opiekuna drużyny i tu jest wielka: dopomóc do utworzenia i funkcjonowania koła przyjaciół drużyny, któreby zatroszczyło się o potrzeby młodzieży, dopomóc do organizowania zarobkowych przedsięwzięć drużyny, celem zasilenia jej skarbu.

4. Drużynowy nie umie wyrobić pomocników-zastępowych. T. zw. system zastępowy jest zasadniczą podstawą metodyki skautingu, bez niego drużyna nie jest skautową. Polega on na tem, że wszelkie zajęcia prowadzi się w zastępach, pod wodzą zastępowego. Otóż zastępowi, aby móc prowadzić innych kolegów, muszą sami być na odpowiednio wyższym poziomie wyrobienia i wyszkolenia. Dlatego to założenie drużyny powinno się rozpocząć od wybrania gromadki 6 — 10 chłopców, których drużynowy prowadzi czas jakiś jako zastęp, a po odbyciu przez tych chłopców co najmniej próby wywiadowcy — jednym powierza zastępy, które sobie werbują, drugim zastępstwo zastępowych lub inne stałe służby w drużynie. Zastępowi, ewentualnie także ich zastępcy, tworzą zastęp zastępowych, w dalszym ciągu pod kierunkiem drużynowego kształcących się na wyższym poziomie. Jeżeli ten zastęp jest dobrze prowadzony, zastępowi zawsze mają świeży materjał do ćwiczeń z chłopcami, inaczej ich pomysłowość i wia-

domości wyczerpują się, a w zastępach zapanowuje nastrój nudy.

5. Drużynowy nie zdaje sobie sprawy z sił swoich chłopców i naraża ich na przemęczenie, przeziębienie. To spotyka się, niestety, często. O ile zatem nie należy przesadzać w ostrożnościach, o tyle z drugiej strony opiekun winien zwrócić uwagę na tę sprawę, zwłaszcza przy urządzaniu wycieczek, zawodów, obozów. Dla wycieczek opracowało grono lekarzy „Wskazówki Higjeniczne", wprowadzone jako obowiązujące przez Naczelnictwo Związku Harcerstwa Polskiego, co może dopomóc opiekunowi w uświadomieniu młodego drużynowego.

6. Drużynowy błędnie sądzi, że drużyna wtedy dobrze stoi, gdy jest liczna. Skaut Naczelny mówi w podręczniku dla instruktorów, że jemu udawało się oddziaływać wychowawczo na grupki nie większe niż 16 chłopców, „ale ty może jesteś zdolniejszy dwa razy, więc może twoja drużyna liczyć dwa razy tyle". Tymczasem bywają drużyny ze 150 chłopców. Opiekun może tu wpłynąć na drużynowego, zalecając mu zasadę, że lepiej mieć mało chłopców w drużynie, ale wyrobić z nich harcerzy, niż wielu, którzy będą skautami tylko z nazwy, ale wkrótce zniechęcą się i odpadną.

7. Harcerze zaniedbują się w nauce. Zdanie to słyszy się dosyć często, ale nie jest ono tak ugruntowane, jakby niektórzy skłonni byli mniemać, przeciwnie, zarówno sprawozdania opiekunów, jak i ankieta w tej sprawie przeprowadzona w roku 1922 przez dyrektora Kulwiecia w Warszawie, przemawiają raczej na korzyść harcerzy w porównaniu z innymi uczniami. Możliwym zaniedbaniom zgóry przeciwdziałać należy przez zrobienie sprawy nauki szkolnej — sprawą drużyny. Drużynowy w porozumieniu z opiekunem winien utrzymywać kontakt z członkami grona i informować się o zachowaniu i postępach każdego członka drużyny. Zastępowy powinien wiedzieć, jakie są postępy szkolne jego chłopców i po koleżeńsku oddziaływać na zaniedbujących się, pomagać słabszym w naukach, lub organizować pomoc ze strony harcerzy „silnych" w danym

przedmiocie. Sprawy te powinny być przedmiotem obrad Rady Drużyny, przy pomocy której drużynowy może zorganizować „uczelnię harcerską", opartą na wzajemnej pomocy w nauce, w korzystaniu z podręczników.

Przedewszystkiem zaś należy wyrobić w harcerzach przekonanie, że praca szkolna jest pracą harcerską, jest obowiązkiem harcerza, wynikającym z przyrzeczenia.

8. Nieskoordynowanie zajęć harcerskich z planami szkoły. Wspomniałem już o tem na innem miejscu, obecnie jeszcze osobno omawiam, jako jeden z punktów wyjścia rozdźwięku między drużyną a szkołą. Najczęściej chodzi tu o wystąpienia zewnętrzne, gdzie szkoła, jako pewna całość, chciałaby mieć wszystkich uczniów razem, a drużynę harcerską wzywają jej władze do zbiórki na innem miejscu. Mniemam, że gdyby drużyna mogła wystąpić w mundurach ze sztandarem w ogólnej grupie młodzieży danej szkoły, byłoby to najlepszem rozwiązaniem sprawy. W zakresie świąt wych. fiz. i przysp. wojsk. jest to rozstrzygnięte obowiązującemi przepisami. Taką zasadę winny przyjąć i władze harcerskie, jeśli chodzi o wystąpienia na uroczystościach ogólno-narodowych. Czasem znów jakieś przedsięwzięcie szkolne, wieczornica, przedstawienie, koliduje z jakiemś specjalnie harcerskiem — to łatwo usunąć, jeżeli opiekun ma stały kontakt z drużynowym.

Tu także poruszyć trzeba sprawę nabożeństw niedzielnych. Harcerstwo wymaga sumiennego spełniania obowiązków religijnych. Należałoby jednak uwzględniać, co się tyczy sposobu ich spełniania, warunki życia harcerskiego, np. co do Mszy szkolnej. Jeżeli młodzież wychodzi na wycieczkę z nocowaniem z soboty na niedzielę, lub wczesnym rankiem w niedzielę, wystarczy może tylko upewnić się, że drużynowy będzie z drużyną na Mszy św. przed wycieczką lub gdzieś w kościele wiejskim, w czasie wycieczki, ale nie trzeba uniemożliwiać wycieczek przymusem udziału w nabożeństwie szkolnem. Oczywiście to zwolnienie od Mszy św. szkolnej nie dotyczy wszystkich niedziel letnich. Sprawy te dadzą się najlepiej uregulować, jeżeli drużyna będzie pod

stałą opieką kapelana, dla drużyn szkolnych najczęściej zarazem prefekta szkolnego.

9. D r u ż y n o w y  n i e  l i c z y  s i ę,  l u b  z a  m a ł o  l i c z y  s i ę  z e  z d a n i e m  a l b o  z a r z ą d z e n i a m i  w ł a d z  s z k o l n y c h. Zwłaszcza jeżeli to jest młody chłopiec, może zczasem dojść z tego powodu do dużych kolizyj. Jest zasadą obowiązującą, że drużynowy musi się liczyć z dyrekcją szkoły. Bywają jednak wypadki, że jest inaczej. Wtedy perswazja więcej uczyni, niż nieprzejednane formalne postawienie sprawy przez szkołę. Czasem mimo wszystko musi dojść do zwrócenia się szkoły o usunięcie drużynowego. Zmienić drużynowego może odpowiedni Komendant Chorągwi Harcerskiej, na żądanie dyrekcji, albo Zarządu Koła Przyjaciół, ale nie bezpośrednio dyrektor lub opiekun. Młodzież wie o tem prawie Związku Harcerstwa Polskiego, który ma rzeczowe i formalne podstawy do żądania, aby go przestrzegano.

Wskazałem powyżej może tylko niektóre, najpowszechniejsze niedomagania drużyny i braki drużynowych. Jeżeli drużynowy jest młody i niewyrobiony, będzie popełniał cały szereg błędów, i opiekun nieraz może bardzo dodatnio oddziaływać, spokojnie i taktownie wskazując drużynowemu właściwe sposoby postępowania. Częstym błędem np. będzie stosowanie niewłaściwych metod: karnych raportów, nagan przed frontem i t. p., zamiast bardziej celowego sposobu pomówienia z chłopcem w cztery oczy.

Niełatwa jest rola opiekuna przy niezupełnie odpowiednim drużynowym, dlatego władze Z. H. P. kładą tak wielki nacisk na to, aby drużynowymi byli ludzie dojrzali, na stanowiskach, w drużynach szkolnych z zasady nauczyciele.

Opiekun musi zacząć swą pracę od zapoznania się z najważniejszemi wydawnictwami harcerskiemi i instrukcją dla drużyn szkolnych, wydaną przez Ministerstwo W. R. i O. P.

Zakończę ten pobieżny szkic mocnem podkreśleniem, że szkoła, która naprawdę chce wyzyskać metodę skautową, musi wystarać się o harcmistrzów, a tych zdobędzie, wysyłając człon-

ków swego grona lub inne odpowiednie osoby na kursy instruktorskie. Będzie to z wielkim pożytkiem dla sprawy wychowania.

Najważniejsze podręczniki:

*R. Baden-Powell.* Wskazówki dla skautmistrzów. Przełożył St. Sedlaczek. Warszawa. Skł. gł.: Centralna Komisja Dostaw Harc. Z. H. P. 1930.

*R. E. Philipps.* System zastępowy. Przeł. St. Sedlaczek. Warszawa. Książnica Harc. i Kult. Fiz. 1922.

Rocznik Harcerski na r. 1928. Zbiór przepisów obowiązujących w Związku Harcerstwa Polskiego, Harc. kalendarzyk historyczny etc. Warszawa. Centralna Komisja Dostaw. 1928.

*E. Piasecki i M. Schreiber.* Harce młodzieży polskiej. Wydanie III. Książnica T. N. S. W. 1920. Podręcznik obejmuje całość harców; informacje o organizacji, programach prób dotyczą skautingu angielskiego.

*R. Baden-Powell.* Wilczęta. Podręcznik dla dzieci do lat 11 (dwa tomy). Przeł. dr. T. Strumiłło. I. Książnica Harc. i Kult. Fiz., 1923; II. Księgarnia Św. Wojciecha, 1928.

*Z. Wyrobek.* Harcerz w polu. Gry i ćwiczenia skautowe w polu. Ossolineum. 1926.

*H. Glass.* Książeczka harcerza. Książnica Harc. i Kult. Fiz. Warszawa. 1922. Wszystkie główne dziedziny techniki skautowej.

*Z. Trylski.* Mały podręcznik obozowania. Warszawa. Główna Księgarnia Wojskowa. 1929.

*Dr. A. Berg.* Wycieczki krajoznawcze. Przeł. H. Grotowska. Książn. Harc. i Kult. Fiz. Warszawa. 1923. Oprócz wskazówek do wycieczek: terenoznawstwo, sygnalizacja, meteorologja i t. d.

*T. Sopoćko i O. Grzymałowski.* Na tropach ludzi i zwierząt. Księgarnia Św. Wojciecha. 1925. Podręcznik tropienia.

*Dr. K. Stojanowski.* Zarys metodyki prawa harcerskiego. Poznań. W. Krakowiecki. 1928.

*St. Sedlaczek.* Bibljografja harcerska. Warszawa. Naczelnictwo Z. H. P. 1927.

Harcmistrz — miesięcznik starszyzny, wraz z Wiadomościami Urzędowemi Naczelnictwa Z. H. P.

Wszystkie powyższe wydawnictwa nabyć można w Centralnej Komisji Dostaw Związku Harcerstwa Polskiego, Warszawa, Traugutta 2, tel. 145-54.

*St. Sedlaczek.*

# Z PIŚMIENNICTWA

## Z CZASOPISM ZAGRANICZNYCH

### Zagadnienia moralności i obyczajności w szkole.

W niemieckich czasopismach pedagogicznych ostatnich miesięcy żywą dyskusję wywołało zagadnienie traktowania wykroczeń przeciw moralności u młodzieży szkolnej, a w związku z tem, oczywiście, zagadnienie wychowania moralnego młodzieży.

Punktem wyjścia tej dyskusji było orzeczenie złożone na wezwanie pruskiego ministerjum oświaty na podstawie materjału urzędowego przez dwóch znanych badaczy w dziedzinie psychologji młodzieży W. Hoffmanna i W. Sterna [1]. Podczas gdy jedni uważają to orzeczenie, ogłoszone w formie książki, za „oczyszczającą burzę", która pozwoliła społeczeństwu swobodniej odetchnąć, w przekonaniu, że nareszcie szkoła wkroczyła także w tę dziedzinę, którą tak starannie omijała [2], — to inni znów uważają to orzeczenie za „wprowadzenie na drogę wiodącą do cielesnego i duchowego zatracenia jednostek, do rozkładu kulturalnego i zagłady narodowej" [3]. Jedni zarzucają autorom orzeczenia, że poniżają stan nauczycielski w opinji publicznej, inni pdnoszą ich wielką zasługę około uzdrowienia stosunków, panujących w szkole. Niezaprzeczonym jednak skutkiem pracy obu psychologów jest żywe zainteresowanie najszerszych kół nauczycielskich oraz reszty społeczeństwa sprawą wychowania moralnego, zwłaszcza płciowego wychowania młodzieży szkół średnich.

Orzeczenie opiera się na dokładnem zbadaniu 522 wypadków jaskra-

---

[1] Sittlichkeitsvergehen an höheren Schulen und ihre disziplinare Behandlung. Gutachten auf Grund amtlichen Materials srstattet von *W. Hoffmann* und *W. Stern*, Hrsgeg, vom Preuss. Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung, Leipzig, Quelle und Meyer, 1928.

[2] Theo Herrle, „Psychologie und Sittlichkeitsvergehen auf der Schule" w „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie", Nr. 10, 1929.

[3] Schulte-Hubbert, Um Sittlichkeit und Erziehung an höheren Schulen, Münster, 1929.

wego wykroczenia przeciw obyczajności, zaszłych w ciągu 5 lat w szeregu szkół średnich w Niemczech (zbadano $^1/_6$ ogólnej ilości zakładów). Hoffmann wychodzi ze stanowiska, że wykroczenia młodzieży należy oceniać pod trojakim kątem widzenia: psychologicznym, etycznym i pedagogicznym. Ocena psychologiczna pozwala wychowawcy zrozumieć postępowanie młodocianego, etyczna pozwala rozpatrzyć je jako błąd, zboczenie lub wykroczenie moralne na tle panujących poglądów moralnych, pedagogiczna zwraca do szukania najlepszych środków dla zapobiegania wykroczeniom moralnym i dla leczenia zaszłych wypadków. Ze środków tych kara stać będzie na samym końcu w arsenale wychowawcy. Celem wychowania moralnego młodzieży winno być: „Pozostać czystym i stać się dojrzałym", „świadome poznanie i opanowanie motywów płciowych". W. Stern żąda sublimowania popędu płciowego, uduchowienia sfery erotyki i kształcenia woli, jako najważniejszego regulatora popędów. Odrzucając panseksualizm szkoły freudowskiej, występuje ostro przeciw występującemu u współczesnej młodzieży żądaniu swobodnego wyżycia się i do głębi czuje się wstrząśniętym rewelacjami Lindseya [1] o seksualnych wybrykach młodzieży amerykańskiej.

Obaj rzeczoznawcy podnoszą niepedagogiczne traktowanie wybryków młodzieńczych przez większość nauczycieli. Szkoła za mało troszczy się, zdaniem ich, o środowisko, w którem wyrasta uczeń. Nauczyciel jest raczej instruktorem, aniżeli wychowawcą, za mało interesuje się powierzoną mu

---

[1] *Ben B. Lindsey*, Richter des Jugend- und Familiengerichts in Denver, Colorado, U. S. A. und *Wainwright Evans*. Die Revolution der modernen Jugend (The Revolt of Modern Youth). Deutsche Uebersetzung und Bearbeitung von Toni Harten-Hoencke und Dr. Friedrich Schönemann. Berlin u. Leipzig. Deutsche Verlags-Anstalt Stuttgart. Str. 259.

*Ben B. Lindsey* und *Wainwright Evans*, Die Kameradschaftsehe. Deutsche Uebers. von Rudolf Nutt. Deutsche Verlags-Anstalt Stuttgart. Str. 384.

Ukazanie się tych książek wzbudziło silną sensację. Omawia je krytycznie: Bruno Wachsmuth, „Revolution der modernen Jugend? Zu dem Buche von Ben B. Lindsey und Wainwright Evans" w „Monatsschrift für höhere Schulen", B. 28. 1929. Str. 224—230. W tym samym roczniku wymienionego miesięcznika B. Wachsmuth omawia także znaną w polskim przekładzie książkę N. Ogniewa, Pamiętnik Kosti Riabcewa, wydaną w przekładzie niemieckim w 1927 r. („Das Tagebuch des Schülers Kostia", str. 578—582).

Zob. także: Michał Friedländer, „Rewolucja młodzieży współczesnej", Ruch Pedagogiczny, Nr. 1, 1930. (Przyp. red.).

grupą młodzieży, nie dostrzega wczas objawów niepożądanych u poszczególnych uczniów ani w całej grupie. Pod wpływem fałszywego ustosunkowania się wychowawcy do spraw drażliwych, a zwłaszcza sfery seksualności i erotyki, i młodzież także tak się ustosunkowuje. Przekroczenia w tej dziedzinie traktuje się w szkole zwykle jako wypadki kryminalne, a nie jako zagadnienia wychowawcze, — nauczyciel występuje wobec ucznia jako sędzia i oskarżyciel, a nie jako doradca i przyjaciel. Szczególnie niepożądane są wszelkie śledztwa, które rozmazują sprawę, wciągają innych jako świadków i rozbudzają w całej szkole niezdrową atmosferę. Za rzadko wciąga się w sprawę lekarza szkolnego, za rzadko omawia się sprawę z rodzicami. O los wydalonych ze szkoły młodocianych wogóle nikt się nie troszczy.

Takie zupełnie fałszywe postępowanie tłumaczą sobie rzeczoznawcy przez zupełnie fałszywe nastawienie wobec sfery seksualnej u nauczycieli. Nauczyciel przyzwyczaja się bowiem uważać jako normę wśród młodzieży nieświadomość seksualną i czystość myśli i postępowania, gdy tymczasem, jak stwierdzają liczne badania, ¾ młodzieży uprawia samogwałt, a prawdziwa czystość myśli i postępowania rzadko tylko się zdarza. Wszelkie postępki młodzieży, mające związek ze seksualnością, uważa się za podlegające karze, oceniając je jako objawy „zepsucia moralnego"; ocenia się je bowiem miarą ludzi dorosłych, a nie dorastających. „Na samą rzecz patrzy nauczyciel za mało rzeczowo, na osobę winnego za mało osobiście"— t. j. wobec postępku przybiera zwykle patos moralnego oburzenia, a w istotę wychowanka nie stara się wczuć, by jego postępowanie zrozumieć.

Rzeczoznawcy stwierdzają, że n a u c z y c i e l  d z i s i e j s z y  n i e  j e s t  p r z y g o t o w a n y  d o s t a t e c z n i e  d o  z r o z u m i e n i a  i  t r a k t o w a n i a  z a g a d n i e ń  m o r a l n y c h  w  w y c h o w a n i u. Wykształcenie zawodowe za mało na tę dziedzinę zwraca uwagi, a w ciągu pracy zawodowej za mało jest czasu na pogłębienie powierzchownego wykształcenia psychologicznego. Postępuje się więc wedle utartych szablonów. Ciągle jeszcze np. pokutuje teorja kary, jako środka odstraszającego, np. wydalenie ucznia, by „sam doszedł do rozumu", albo by resztę młodzieży ostrzec i odstraszyć. Dziesiątki przepisów krępują nadto nauczyciela, tak że jego stanowisko wobec uczniów nie może zachęcić młodzieży do zaufania wobec nauczyciela. A z a u f a n i e  j e s t  p r z e c i e ż  z a s a d n i c z y m  w a r u n k i e m  w s z e l k i e g o  o w o c n e g o  d z i a ł a n i a  w y c h o w a w c z e g o.

Najważniejszem z a d a n i e m  k a ż d e g o  w y c h o w a w c y powinno być przedewszystkiem p o z n a n i e  m o t y w ó w  d z i a ł a n i a  m ł o d z i e ż y. Hoffmann powiada: „Sfera seksualna młodzieży nie harmonizuje nigdy (ściśle mówiąc) z naszemi normami etycznemi". Oczywiście dlatego, że młodociany powoduje się głównie popędami, których nie potrafił jeszcze opanować. Sfera seksualna jest dlań szczególnie tajemnicza i interesująca,

to też wszelkiemi środkami stara się ją poznać bliżej. Z tej ciekawości płynie wielka ilość wykroczeń młodzieńczych. Ciekawość ta musi być zaspokojna. Jeśli jej nie zaspokoi dom i szkoła (a przecież jej zwykle nie zaspokajają), to oczywiście młodociany osobnik załatwi to samodzielnie. Że przytem schodzi na manowce — to niezawsze jego wina. Wynika stąd, że t. zw. niemoralne postępki młodzieży należy oceniać inaczej, jak podobne postępki u dorosłych. Młodzież sama ocenia je całkiem inaczej i częstokroć niema tej świadomości, że popełnia coś mniej czy więcej nieetycznego. Pierwszym więc krokiem wychowawcy powinno być wczucie się w motywy postępku. Wtedy potrafi on ocenić, czy chodzi w danym wypadku o przemijający objaw wieku dojrzewania, czy o zakorzeniony już nałóg, czy też o objaw psychopatycznej, anormalnej konstytucji, co do której należałoby poradzić się lekarza. Drugim krokiem będzie na zrozumieniu postępowania oparta ocena etyczna. Trzecim: obmyślenie środków wychowawczych, mających na celu nauczenie młodocianego, jak ma swe popędy opanowywać, względnie postępowania leczniczego w wypadkach patologicznych, lub postępowania dyscyplinarnego, w rzadkich wypadkach tego wymagających.

Jako wytyczne postępowania dają rzeczoznawcy następujące wskazówki: Rozmowy uczniów na tematy seksualne nie są wykroczeniem, lecz znakiem, że wychowanie zaniedbało ważną dziedzinę życia młodzieńczego. Frywolne powiedzenia, przynoszenie do szkoły, czy też sporządzanie pornograficznych pism i rysunków wymagają odpowiedniego pouczenia, a nie karania. Przychwycenie na samogwałcie powinno spowodować rozmowę z rodzicami, którym należy oddać dalszą troskę o wyleczenie dziecka z nałogu. Świadomie bezwstydne zachowanie się należy ostro karać, zwłaszcza w wypadkach niebezpieczeństwa moralnej infekcji reszty młodzieży. W przyjaźniach młodzieńczych, zabarwionych erotycznie, we flircie i w miłości młodzieńczej powinien nauczyciel widzieć objawy zupełnie naturalne, zwykle nieszkodliwe, a w poszczególnych wypadkach (miłość „platoniczna" i t. p.), działające korzystnie na młodocianych. Objawy te — to pożyteczne środki sublimacji popędu cielesnego. Nauczyciel winien dbać tylko o to, by nie przekraczano granicy [1].

Stern podkreśla, że konferencja nauczycielska nie jest bynajmniej ciałem, powołanem do rozpatrywania wykroczeń moralnych młodzieży. „Jest nonsensem, jeśli orzeczenie wydaje trybunał, którego członkowie w znacz-

---

[1] Opierając się na tych zaleceniach, opracowało grono Bismarckschule w Elmshorn „Zehn Leitsätze zur Behandlung der Sexualvergehen von Schülern", ogłoszone i komentowane przez W. Sterna w „Zeitschr. für Pädag. Psychologie", Nr. 10, 1929. M. in. odrzuca ten projekt współdziałanie przedstawicieli rodziców, ponieważ ci osądzają zwykle postępowanie młodzieży niepedagogicznie i zbyt surowo.

nej części znają obwinionego i jego wykroczenie tylko z przedstawienia kolegów - nauczycieli danej klasy, niezawsze objektywnego. Stern proponuje tworzyć dla takich spraw specjalne kolegjum, złożone z jednego członka grona, jako psychologa - rzeczoznawcy, dyrektora zakładu i wychowawcy klasowego. Grüters [1], omawiając ten projekt, uważa go za nierealny, gdyż dany psycholog nie zna przecież wszystkich uczniów zakładu, a opieranie rozstrzygnięcia na samej teorji nie jest pożądane. G. uważa natomiast, że sprawa należy do kolegjum, złożonego z dyrektora, wychowawcy klasowego i nauczyciela, posiadającego zaufanie (Vertrauenslehrer) danego ucznia, do których w wypadkach podejrzanych dołączałby się lekarz szkolny. Inny pedagog, dr. Bisinger z Düsseldorfu, proponuje komisję z dyrektora, wychowawcy klasowego, nauczyciela religji, nauczyciela obdarzonego zaufaniem ucznia i członka rady rodzicielskiej. W każdym razie wszyscy występują przeciw konferencji ogólnej, jako trybunałowi.

Kara powinna być stosowana tylko w wyjątkowo ciężkich wypadkach. Słusznie zauważa Grüters: „Wydalenie jakiegoś ucznia oznacza zawsze, że nasze wychowanie zawiodło, w większości wypadków zapewne nie z naszej winy, ale i nie bez naszej winy. Zagadnienie: jak możemy zapobiec temu, by uczniów karać? jest więc ważniejsze od zagadnienia: jak należy ich karać?

Profilaktyka polega w tym wypadku na odpowiednio ugruntowanem i prowadzonem wychowaniu płciowem. Problem w pedagogice jeden z najdrażliwszych i najtrudniejszych [2]. A przecież szkoła będzie musiała zająć się nim bliżej, niż to czyniła dotychczas, rodzice zaś będą musieli współdziałać ze szkołą i w tej dziedzinie, okazując nauczycielowi więcej zaufania i szczerości [3]. Kwestja zasadnicza: „Stosunek autorytetu wobec młodzieży musi się zmienić na stosunek zaufania". Wtedy zmieni się atmosfera szkoły, która wpływa bardzo silnie na postępowanie moralne uczniów. Nie należy patrzeć na wszystko „sub specie sexualitatis" (jest to niezdrowa przesada), lecz nie wolno też szkole i wychowawcom omijać tej dziedziny. Ufajmy naszej młodzieży, wierzmy w jej zdrowe instynkty życiowe, ale wobec danych, dostarczanych nam przez praktykę i statystykę naukową, bądźmy ostrożni i czujni na niebezpieczeństwa, grożące jej szlachetnemu rozwojowi. Ciężkie mamy zadanie wobec trudnych warunków szkolnych, w jakich pracujemy; programy, przeciążenie nauczycieli i uczniów, prze-

---

[1] Otto Grüters, „Sittlichkeit und höhere Schule" w czasop. „Monatsschrift für höhere Schulen", Nr. 1 i 2, 1929.

[2] Omówiłem go w obszernej rozprawie „Zagadnienia płciowe w wychowaniu młodzieży" w „Przeglądzie Społecznym", Nr. 6, 7, 8, 9, 10, 1929.

[3] Czy nie należałoby raczej powiedzieć, że rodzice powinni zająć się nim bliżej, a szkoła powinna im w tem dopomagać? (Przyp. red.).

pełnienie klas, warunki materjalne nauczycielstwa — wszystko to utrudnia stosowanie wzniosłych zaleceń teorji pedagogicznej w praktyce.

Wyjściem z sytuacji obecnej byłoby — zdaniem Grütersa — zakładanie szkół na peryferjach miasta, gdzieby młodzież przez cały dzień była pod opieką i kierunkiem wychowawców, nabierając tężyzny fizycznej i duchowej w radosnej atmosferze przyrody i dobranego środowiska ludzkiego. Taka szkoła przyszłości musi stać się ideałem, do którego należy dążyć, nie zaniedbując jednak możliwości odpowiedniego wychowania młodego pokolenia w szkole dzisiejszej.

*Mich. Friedländer.*

## Z NOWYCH WYDAWNICTW POLSKICH

Rocznik Pedagogiczny. Serja II, tom IV, cz. I (z kroniką za lata 1926, 1927 i 1928 i bibljografją za lata 1926 i 1927 w cz. II)[1]. Opracował Komitet Redakcyjny pod przewodnictwem *B. Nawroczyńskiego.* Redaktorka: *H. Radlińska,* sekretarka: *I. Skowronkówna.* Warszawa. Nakł. Komisji Wydawniczej Rocznika Pedagogicznego. Skł. gł.: Książnica-Atlas i Nasza Księgarnia. 1929. Str. 85 (Cz. I).

Treść: Od redakcji. — I. Pamięci Józefy Joteyko: *M. Stefanowska,* Wspomnienia z życia Józefy Joteyko; *St. Baley,* J. J. jako psycholog eksperymentalny; *H. Radlińska,* J. J. jako pedagog; *St. Sedlaczek* i *Ir. Skowronkówna,* Bibljografja prac J. J. — II. Nauki pedagogiczne: *St. Baley,* O behawioryzmie; *L. Bykowski,* Znaczenie badań antropologicznych nad młodzieżą. — III. Praktyka wychowania: *Z. Żukiewiczowa,* Organizacja wychowania przedszkolnego w Polsce; *J. Młodowska,* Próby reformy szkoły w Polsce. — IV. Materjały: *St. Kossuthówna,* Bibljoteki publicznych szkół powszechnych w r. szk. 1927/28.

Polskie Archiwum Psychologji. Kwartalnik poświęcony zagadnieniom psychologji teoretycznej i stosowanej, wydawany przez Związek Pol. Naucz. Szkół Powsz. Wyd. odp. w im. Zw. P. N. S. P.: *K. Makuch.* — Tom II. Nr. 2, 3, 4 — 1927—1928. Numer poświęcony pamięci założycielki i redaktorki „Archiwum", prof. dr. Józefy Joteyko. — Warszawa. Skł. gł.: Związek P. N. S. P., Marszałkowska 123. Str. 186.

Kwartalnik Psychologiczny. Redaktor: *Stefan Błachowski.* Adres redakcji: Uniwersytet. Adres administracji: Dominikańska 4. Poznań. — Poznańskie Towarzystwo Psychologiczne, 1930.

Tom I, zesz. 1: Od redakcji. — Rozprawy: *Mario Ponzo* (Turin), Phénomènes d'annulation perceptive avec des „stimulus" surliminaires; *Georges*

[1] Część II w przygotowaniu.

*Dwelshauvers* (Paris), Cerveau et pensée; *Ramiro Bujas* (Zagreb), Die psychischen Bedingungen des psycho-galvanischen Phänomens; *Ludwik Jaxa-Bykowski* (Poznań), Kilka uwag o odpowiedziach błędnych przy badaniach pedologicznych; *Adam Wiegner* (Poznań), Na marginesie nowej próby W. Sterna zdefinjowania pojęcia inteligencji. — Streszczenia. — Polemika: *Władysław Witwicki* (Warszawa), Analiza analizy jednego rozdziału książki szkolnej. — Zjazdy: *Stefan Błachowski*, Sprawozdanie z IX Międzynarodowego Kongresu Psychologji w New Haven. — Sprawozdania z książek. — Przegląd czasopism.

Polska Bydgoszcz, 1920—1930. Dziesięć lat pracy twórczej. Tekst opracowali: *Stanisław Nowakowski, Konrad Fiedler, dr. Tadeusz Rzepecki, mgr. M. Szpręga* i *mgr. M. Piechocki*. Fotografje *Tytusa Piechockiego, Witalisa Wojuckiego* i *Franciszka Szofera*. Na okładce artystyczna fotografja *prof. Jana Bułhaka* z Wilna. Ornament *A. Suchanka*. Klisze, druk i układ Drukarni Bydgoskiej S. A. w Bydgoszczy, ul. Poznańska 29/30. Wydawnictwo Jubileuszowe Komitetu Obchodu Dziesięciolecia Oswobodzenia m. Bydgoszczy. 1930. Str. 104.

Księga Pamiątkowa I. Gimnazjum Państw. im. Mieczysława Romanowskiego w Stanisławowie, wydana z okazji Uroczystości jubileuszowych (200-lecia Gimnazjum) i Zjazdu b. uczniów w dniach 21-go i 22-go września 1928 roku. Księgę tę w ilości 930 egzemplarzy, z czego 30 numerowanych na specjalnym papierze dokumentowym, wydano pod redakcją *Włodzimierza Trusza*, dyrektora zakładu, *dr. Józefa Zielińskiego*, nauczyciela zakładu i *dr. Czesława Chowańca*, b. ucznia zakładu. Okładkę projektował *prof. Emil Doubrawa*. Wykonano w firmie: Stanisław Chowaniec, druk. i litogr. w Stanisławowie. — Stanisławów. Nakł. Komitetu Jubileuszowego, 1929. 4°. Str. 222 + 1 nlb.

Treść: Słowo wstępne — *Dyr. Włodzimierz Trusz*. — Historja Zakładu 1669—1928: *Dr. Czesław Chowaniec*, Gimnazjum I. z czasów dawnej Polski; *Dr. Józef Zieliński*, Gimnazjum I. pod zaborem austrjackim; *Dyr. Wł. Trusz, Dr. J. Zieliński*, Spisy osobowe i statystyka gimnazjum. — Z dziejów Gimnazjum, przyczynki i wspomnienia: *Dr. Aleksander Czołowski*, Losy archiwum kolegjalnego; *Dr. Regina Schächterówna*, Teatr szkolny w latach 1745—52; *Dr. Czesław Chowaniec*, Do biografji poety serca (Fr. Karpiński); *Dr. Aleksander Czołowski*, Młodzież gimnazjalna 1789—1847; *Dr. Józef Zieliński*, Mieczysław Romanowski jako uczeń; *Dr. Stefanja Skwarczyńska*, Notatnik Romanowskiego z 1856 r.; *Dr. Jan Wierzbowski*, Moje wspomnienia z lat 1872—80; *Ignacy Daszyński*, Fragment z pamiętników 1872—82; Pamięci Wielkodusznego Obywatela (Wincentego Szachłackiego); *Dr. Eugenjusz Barwiński*, Z szkolnych wspomnień 1883—89; *Dr. Ludwik Jaxa Bykowski*, Dzieje jednej klasy 1892—99; *Tadeusz Zagajewski*, Tajne związki młodzieży w 1905 r.; *Dr. Ludwik Jaxa Bykowski*,

Badania empiryczne nad młodzieżą; *Tadeusz Zagajewski*, Virtuti Militari. — Jubileusz Zakładu: Uroczystości jubileuszowe 1928 r.

Sprawozdanie z działalności Wydziału Oświaty i Kultury w roku 1928. — Nakł. Magistratu m. Łodzi. 1929. Str. 50.

Języki Nowożytne. Księga Pamiątkowa I-go Zjazdu Nauczycieli Języków Nowożytnych w Warszawie, w dniach 2—4 lutego 1929, wydana przez Komitet Zjazdu. Wydrukowane przy częściowym zasiłku Ministerstwa W. R. i O. P. Warszawa. Skł. gł. w księgarni S. A. Książnica-Atlas. 1929. Str. 164.

Bibljografja Pracy Społecznej 1900 — 1928. Opracowała *R. Rudzińska* pod redakcją *J. Muszkowskiego* i *H. Radliiskiej.* — W. W. P. Wydz. Pedag. Studjum Pracy Społ.-Oświatowej. Prace Seminarjum Bibljograficznego. Nr. 2. — Warszawa. Skł. gł. w księgarni F. Hoesicka. Str. 285.

Zagadnienia Oświaty Dorosłych. Dwie konferencje. Warszawa. Wydawnictwo Federacji Oświatowej Organizacyj Społecznych pod redakcją K. Korniłowicza. 1930. Str. 271. — (Cz. I: Kazimierz nad Wisłą. Konferencja Pracowników Oświatowych Rz. P. — maj 1929 r. — Cz. II: Cambridge. Wszechświatowa Konferencja Kształcenia Dorosłych — sierpień 1929 r.).

*Władysław Wolert*, docent W. W. P. Demokracja i kultura. Praca oświatowa zagranicą. Warszawa. Nakł. Wydziału Społeczno-Wychowawczego Zw. Sp. Spoż. Rz. P. 1930. Str. 728.

*Feliks Przyjemski*, O polski system wychowawczy. Kraków. Skł. gł. w Księgarni T. S. L. w Krakowie. 1930. Str. 65.

*Emilja Szteinbokówna*, dyr. gimn. państw. im. E. Plater w Warszawie. Współpraca domu ze szkołą. — Współpraca domu i szkoły w dziele wychowania młodzieży — pod red. Dr. E. Łozińskiego. Nr. 1. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1930. Str. 24.

*Rudolf Taubenszlag* dr. fil. i praw. O jednostronności niektórych poczynań pedagogicznych współczesnej epoki. Krytyka zasad nowoczesnego wychowania. Próba syntezy. — Odbitka z Ruchu Pedagogicznego. — Warszawa. Skł. gł. w Domu Książki Polskiej. 1930. Str. 46.

*Dr. Stanisława Niemcówna*, prof. gimn. i lektorka dyd. geogr. na U. J. Nauczanie geografji w szkołach szwedzkich. — Bibljoteka Geograficzno-Dydaktyczna pod red. Stan. Pawłowskiego, prof. geogr. Uniw. Pozn. Zeszyt 3. — Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1930. Str. 48.

Katalog rozumowany książek przyrodniczych dla uczniowskich bibljotek szkolnych (biologja), opracowany przez *Dr. Anto-*

*niewicz Janinę, Gayównę Delfinę, Michcińską Helenę* i *Dr. Waniczek Helenę.* — Polskie Przyrodnicze Towarzystwo Pedagogiczne. — Warszawa. Nakł. Naszej Księgarni. 1929. Str. 64.

*Stanisław Szober,* Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego. Wyd. III poprawione i uzupełnione. Lwów—Warszawa. Książnica-Atlas. 1930. Str. 280.

*Jan Biliński,* Nauczanie języka polskiego w niższem gimnazjum i wyższych klasach szkół powszechnych. — Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych i Metodycznych. Tom I. — Poznań. Nakł. Księgarni Szkolnej w Poznaniu, 1929. Str. 182.

*Jadwiga Wierzbińska,* Nauka śpiewu w szkole powszechnej i w gimnazjum niższem. Cz. III. Wskazówki metodyczne dla oddz. V, VI, VII szkoły powszechnej i I, II, III klasy gimnazjum niższego. — Z Praktyki Szkolnej. Nr. 8. — Warszawa. Nakł. Naszej Księgarni. 1930. Str. 67.

# KRONIKA

## KONFERENCJA KURATORÓW OKRĘGÓW SZKOLNYCH

W dniach 13 i 14 stycznia r. b., jak to już pokrótce donieśliśmy, odbyła się w Warszawie pod przewodnictwem Dyrektora Departamentu Szkolnictwa Ogólnokształcącego, p. Wł. Żłobickiego, konferencja Kuratorów Okręgów Szkolnych.

Na otwarciu konferencji Pan Minister, który też częściowo przewodniczył obradom, w przemówieniu swem zaznaczył, że zjazd w trzech czwartych co najmniej jest poświęcony, jak to wynika z porządku obrad, sprawom szkolnictwa średniego ogólnokształcącego: „Na zjeździe Panów Kuratorów nie potrzeba mówić, jak bardzo ten dział szkolnictwa wymaga, nie chcę powiedzieć, uzdrowienia, ale napewno reformy i ożywienia. Niech mi wolno będzie tylko wyrazić głębokie zadowolenie z faktu, który Panowie Kuratorowie niewątpliwie zauważyli, że od pewnego czasu komórki Ministerstwa, powołane do pracy nad tym działem szkolnictwa, wykazują dostatecznie dużo energji w konsekwentnem dążeniu do tej naprawy. Aby do tej naprawy doprowadzić, nie wystarczą wysiłki samego Ministerstwa. Trzeba powołać do współdziałania wszystkie czynniki aż do poszczególnych nauczycieli bezpośrednio w szkołach pracujących. Przytem ta praca musi się odbywać w trzech dziedzinach: 1) udoskonalenia programów nauczania, 2) udoskonalenia pracy nauczyciela, 3) udoskonalenia organów nadzorczych (wizytatorów, instruktorów, dyrektorów). Zachodzi potrzeba tworzenia nowych programów, bo dotychczasowe są za trudne. Pierwsza dziedzina — programów nauczania nie jest na porządku dziennym konferencji. Ale w związku z tą sprawą mam jedną wielką prośbę: Ministerstwo rozsyła obecnie projekty programów nauki w siedmioklasowych publicznych szkołach powszechnych i w trzech niższych klasach gimnazjum państwowego. Panowie Kuratorowie zechcą wziąć je pod rozwagę z punktu widzenia potrzeby, wskazanej powyżej, oraz pod kątem całości programu, a nie poszczególnych przedmiotów.

Od dziedziny programowej wracam do dwóch innych dziedzin, objętych porządkiem dziennym. W sprawie doskonalenia pracy nauczyciela zostanie tu Panom Kuratorom przedstawiony cały system organizacyjny, mający na celu ułatwienie w dokształcaniu się i w doskonaleniu pracy nauczyciela przy jego warsztacie szkolnym. Najbardziej dotyczy Panów

Kuratorów referat pierwszy i przygotowanie przez Kuratorja nowego roku szkolnego, to jest referat trzeci w drugim dniu obrad. Za najważniejszą, ale i najtrudniejszą do zrealizowania uważam sprawę, podaną w punkcie pierwszym, t. j. „organizację prac wizytatorskich". Natrafimy tu na trudność starą: jak stworzyć równowagę między pracą administracyjną a pedagogiczną. W sprawie tej będą postawione pewne wnioski. W tych sprawach przedewszystkiem pragnęlibyśmy porozumieć się z Panami Kuratorami przed zjazdem wizytatorów".

Po przemówieniu swem Pan Minister udzielił głosu p. naczelnikowi K. Pierackiemu, który wygłosił referat na temat: „Organizacja prac wizytatorskich w Kuratorjach Okręgów Szkolnych. (Wydziały Szkół Średnich Ogólnokształcących i Oddziały Zakładów Kształcenia Nauczycieli)". Referat przewiduje t. zw. rejony wizytacyjne, na które miałby być podzielony każdy Okrąg Szkolny, a stanowiące zarazem pewną całość terytorjalną. Rejon podlega jednemu wizytatorowi i w sumie liczy 15 szkół średnich ogólnokształcących (zakładów kształcenia nauczycieli), zarówno państwowych jak i prywatnych, sąsiadujących z sobą. Za wprowadzeniem rejonów przemawiają różne względy, np. wizytator w rejonie ma możność nietylko poznania szkół, ale i potrzeb społecznych i kulturalnych miejscowości, ma ułatwioną akcję dokształcania nauczycieli zgrupowanych na jednym, niezbyt rozległym, terenie, rejon staje się jakby siedzibą główną wizytatora i t. p. Prócz zasadniczej liczby 15 szkół średnich, podlegających nadzorowi wizytatora danego rejonu, do obowiązku jego należałoby jeszcze zbadanie w roku dwóch szkół powszechnych, znajdujących się na terenie rejonu. Opiekę nad rejonem sprawowałby wizytator w ciągu lat trzech. W ciągu tego okresu wizytator obowiązany byłby poznać dokładnie szkoły swego rejonu, zapoznać się z miejscowościami, współpracować nad zagadnieniem sieci szkół średnich, zapewnić odpowiednie siły dyrektorskie i nauczycielskie szkołom, poznać dokładnie dyrektorów, nauczycieli i młodzież, prowadzić akcję dokształcającą dyrektorów i nauczycieli, organizować ośrodki pracy metodycznej, dążyć do podnoszenia poziomu szkół, dopomagać do wytworzenia atmosfery współpracy nauczycielstwa wszystkich rodzajów szkół i t. p. Za odpowiednie wykonanie swych obowiązków wizytator jest odpowiedzialny, rozumiejąc to w ten sposób, jako odpowiedzialność za wyzyskanie wszelkich możliwych środków, zmierzających do podwyższenia poziomu naukowego i metodycznego nauczycielstwa oraz rozwinięcia szerszej akcji wychowawczej. Prócz wymienionych obowiązków wizytatora w Kuratorjum podlega specjalnej jego opiece jakieś zagadnienie, np. dziedzina spraw wychowawczych szkół średnich w Okręgu, dziedzina spraw dydaktycznych, organizacyjnych i t. p.

Wreszcie przewiduje się też pewien udział wizytatora w pracach administracyjnych, w ograniczonym jednak zakresie.

Referat przewiduje konferencje wizytatorów szkół średnich ogólno-

kształcących oraz — jako rzecz niezmiernej wagi — utrzymywanie ścisłego kontaktu wizytatorów wszystkich typów szkół z terenu danego rejonu, nadto ogólne konferencje wszystkich wizytatorów w Kuratorjum dla omówienia potrzeb kulturalno-oświatowych wszystkich rejonów w Okręgu Szkolnym. Wreszcie referat przewiduje urlopy dla wizytatorów, przeznaczone specjalnie pracy nad pogłębieniem swego wykształcenia.

Dyskusja, w której wzięła udział większość zebranych, obracała się przedewszystkiem około zasadniczych tez referatu, postawionych przez referenta: organizacja rejonów wizytatorskich, zakres odpowiedzialności wizytatora, udział wizytatora w pracy pedagogicznej i administracyjnej, urlopy naukowe wizytatorów.

Następny referat: „Ogniska metodyczne w szkołach średnich ogólnokształcących" wygłosił również p. naczelnik K. Pieracki.

Ogniska metodyczne powstają na terenie Okręgu Szkolnego dla poszczególnych przedmiotów, a to celem podniesienia poziomu naukowego i metodycznego szkół średnich. Każde ognisko winno promieniować na kilka czy kilkanaście szkół średnich ogólnokształcących (państwowych i prywatnych) w sąsiadujących z sobą miejscowościach, które w ten sposób tworzą rejon danego ogniska. Ognisko zaś skupia w sobie nauczycieli danego przedmiotu, mając za kierownika — dobrą siłę nauczycielską. Wtedy tylko szkoła nadaje się do zorganizowania w niej ogniska, o ile posiada dobrego nauczyciela przedmiotu, który mógłby być kierownikiem ogniska, dobrze zorganizowaną pracę wychowawczą i odpowiednie warunki lokalowe. Nauczyciel, upatrzony na kierownika ogniska, winien znać dostatecznie psychikę młodzieży, należycie panować nad swym przedmiotem, znać obowiązujące programy nauki, metody nauczania przedmiotu, umieć oddziaływać wychowawczo zapomocą swego przedmiotu oraz mieć zdolność do wytwarzania wokół siebie atmosfery pracy. Z temi właściwościami kierownika ogniska wiążą się jego zadania, z pośród których najważniejsze byłyby następujące: wzorowo postawić przedmiot we własnej szkole, prowadzić lekcje pokazowe dla kolegów-nauczycieli, organizować konferencje naukowe i metodyczne dla nauczycieli swego przedmiotu z całego rejonu ogniskowego. Kierownik ogniska w pewnych wypadkach może hospitować lekcje swoich kolegów i udzielać im rad, sam zaś winien utrzymywać kontakt z instruktorem ministerjalnym i ośrodkami pracy naukowej i metodycznej, celem ciągłego rozszerzania zakresu swoich wiadomości. Za swe czynności kierownik ogniska byłby bądź wynagradzany pieniężnie bądź zwolniony od części godzin obowiązkowych, zaś władze szkolne otoczyłyby ogniska specjalną opieką, organizując dla ich kierowników konferencje, ułatwiając im zwiedzanie innych lepszych szkół, ewentualnie wyjazd zagranicę celem kształcenia się i t. p. Ogniska przewidziane są i w szkołach prywatnych, o ileby w każdym wypadku właściciel i dyrektor szkoły wyrazili zgodę. Jest też

możliwe tworzenie wspólnych ognisk dla szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli.

Bezpośrednio potem referat p. t.: „Instruktorzy ministerjalni w szkołach średnich ogólnokształcących i w zakładach kształcenia nauczycieli" wygłosił p. wizytator Wł. Gałecki.

Punktem wyjścia tego zagadnienia jest to, że Ministerstwo powołuje instruktorów do współpracy w charakterze fachowych doradców i pomocników w organizowaniu akcji nad podnoszeniem poziomu nauczania w szkołach. Instruktorzy są powoływani z pośród nauczycieli etatowych gimnazjów państwowych, pierwszym razem na przeciąg roku, a następnie na okres 3-letni, po którym instruktor wracałby co najmniej na jeden rok do zwykłych zajęć nauczycielskich, poczem znów mógłby być powołany do pracy instruktorskiej na dalsze 3 lata. Instruktora winna cechować: znajomość psychiki ucznia, znajomość gruntowna przedmiotu, programów nauki, podręczników, pomocy naukowych, literatury metodycznej polskiej i zagranicznej, umiejętność organizowania pracy w szkole w zakresie swego przedmiotu, uzdolnienie do pobudzania nauczycieli do pracy metodycznej i naukowej nad sobą, umiejętność organizowania ognisk metodycznych, kursów, konferencyj nauczycielskich i t. p. Instruktor ma za zadanie zorganizowanie pracowni metodycznej swego przedmiotu, informowanie na specjalnych konferencjach w Ministerstwie o ruchu metodycznym w kraju i zagranicą, badanie stanu nauczania danego przedmiotu zapomocą odwiedzania szkół na terenie wszystkich Okręgów, czynienie wysiłków celem podnoszenia poziomu nauczania, czuwanie, aby wszędzie były organizowane niezbędne pracownie, a bibljoteki i gabinety aby były zasilane w odpowiednie dzieła i pomoce naukowe, nadto — wspólnie z Kuratorjami — czuwanie nad sprawnem działaniem ognisk metodycznych. Ponieważ zaś ogniska metodyczne narazie są jeszcze niezorganizowane, instruktor, jakby w zastępstwie kierowników ognisk, instruować będzie nauczycieli swego przedmiotu, czyli czasowo będzie prowadził robotę „detaliczną".

W dyskusji wspólnej nad obu referatami podniesiono myśl rozszerzenia akcji ognisk metodycznych także na szkoły innych typów, przy omawianiu zaś działalności instruktorów ministerjalnych przedewszystkiem omawiano sprawę należytego zharmonizowania współpracy wizytatorów okręgowych i instruktorów.

Zkolei p. wizytator Wł. Gałecki wygłosił referat: „Kursy metodyczne dla nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących, organizowane w ciągu roku szkolnego". Kursy metodyczne są organizowane dla poszczególnych przedmiotów, trwają od tygodnia do dwóch, organizuje je Ministerstwo, o ile chodzi o potrzeby nauczycieli dwóch lub kilku Okręgów Szkolnych, zaś Kuratorjum, o ile mają objąć tylko nauczycieli danego Okręgu. Prelegentami są wybitni specjaliści w zakresie poszczególnych przedmiotów.

Niezależnie od kursów odbywać się mają konferencje metodyczne,

jedno lub dwudniowe, dla mniejszego grona nauczycieli odnośnego przedmiotu, np. z jednego rejonu wizytatora szkolnego i przez tegoż organizowane. Na kursach metodycznych mają być stale wygłaszane wykłady z psychologji wychowawczej.

Założenia teoretyczne uzupełnił referent danemi sprawozdawczemi o odbytych kursach metodycznych i zapowiedział, jakie kursy jeszcze w roku bieżącym szkolnym będą zorganizowane. Mianowicie, dotychczas odbyły się w roku bieżącym szkolnym kursy: filologiczny, historyczny, geograficzny i przyrodniczy, do końca zaś roku szkolnego mają się odbyć jeszcze następujące kursy: polonistyczny w Poznaniu, języków obcych w Równem, geograficzny w Toruniu, dwa fizyczne we Lwowie, polonistyczny w Lublinie, dwa biologiczne we Lwowie, ogółem w ciągu roku szkolnego — 12 kursów. Objętoby w ten sposób 8 przedmiotów, a 7 Okręgów Szkolnych.

Te dane uzupełniła p. wiz. Lewandowska w odniesieniu do zakładów kształcenia nauczycieli, informując o odbytych kursach: ogrodniczym, matematycznym, metod.-pedagogicznym oraz dwu konferencjach metodycznych, nadto zapowiadając odbycie się kursów: pedagogicznego, ochroniarskiego i dwóch polonistycznych.

Następny referat: „Kursy wakacyjne dla nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli" wygłosił p. wizytator dr. T. Mikułowski.

Zasadnicze podstawy programowe dotychczasowych kursów wakacyjnych mają ulec na r. 1930 pewnym zmianom, mianowicie: 1) programy kursów będą silniej, niż dotychczas, zbliżone do pracy szkolnej nauczycielstwa, uwzględniać też będą więcej zagadnienia metodyczne danego przedmiotu, o ile możności — pokazy ćwiczeń i wycieczki, 2) na wszystkich kursach zorganizowany zostanie cykl wykładów z psychologji wychowawczej, 3) w godzinach wieczornych organizowane będą wspólne gry sportowe i zabawy na wolnem powietrzu. Na r. 1930 zapowiada się następujące kursy wakacyjne: w Krakowie — filologiczny i polonistyczny (pierwszy), na Polesiu — biologiczny, we Lwowie — geograficzny, w Kościerzynie — matematyczny, w Gdańsku — germanistyczny, w Poznaniu — dwa kursy pedagogiczne, w Warszawie — fizyczny, w Wilnie — polonistyczny (drugi) i historyczny. Zamiast kursu romanistycznego pewna liczba nauczycieli otrzymałaby zasiłki na wyjazd do Francji. Kursy wakacyjne są dostępne dla nauczycieli szkół państwowych i prywatnych i są bezpłatne, poza skromnem wpisowem.

Uzupełnieniem referatu były dane, dotyczące kursów wakacyjnych w r. 1929. Mianowicie odbyło się 10 kursów wakacyjnych z frekwencją 475 osób, niezależnie zaś dwa kursy wychowania fizycznego z frekwencją 129 osób. W liczbie 475 osób było 269 nauczycieli i 216 nauczycielek, z zakładów państwowych 295 osób, z prywatnych — 180, co do rodzajów szkół:

358 z gimnazjów, 132 osoby z zakładów kształcenia nauczycieli i 35 osób z innych zakładów.

Następny referat: „Konferencje dyrektorów i nauczycieli w sprawach wychowawczych i pedagogiczne kursy nauczycielskie" wygłosiła p. wizyt. J. Michałowska.

W regularnych odstępach miesięcznych odbywają się 2—3-godzinne konferencje dla dyrektorów i nauczycieli-wychowawców w siedzibie Kuratorjum: celem ich jest pogłębienie pracy wychowawczej w szkołach państwowych i prywatnych. Zasadnicze zagadnienia takich konferencyj to: psychika ucznia, wychowanie państwowe i obywatelskie. Referują czynni dyrektorzy i nauczyciele oraz profesorowie wyższych uczelni. Tematy są uprzednio podawane do wiadomości Ministerstwa.

Dłuższe to — pięciotygodniowe kursy pedagogiczne dla nauczycieli-wychowawców, obejmujące zagadnienia: z higjeny szkolnej, psychologji wychowawczej, wychowania obywatelskiego i państwowego, organizacji pracy wychowawczej na terenie szkoły. W kursach biorą udział nauczyciele ze wszystkich Okręgów Szkolnych, w odpowiednim stosunku delegowani przez Kuratorja, którzy poza urlopami i bezpłatnem pomieszczeniem na miejscu w Warszawie otrzymują zwrot kosztów podróży i 200 zł. na utrzymanie. Kursy pomyślane są jako instytucja stała, tak aby w ciągu pewnego czasu większość nauczycielstwa szkół średnich ogólnokształcących mogła przejść przez takie przeszkolenie. Odbyty już z końcem r. 1929 taki kurs w Warszawie poruszył żywo nauczycieli w poszczególnych Okręgach. Dnia 4 lutego r. b. rozpocznie się drugi kurs.

Na tym referacie zakończono obrady w dniu pierwszym.

Drugi dzień obrad — 14 stycznia — rozpoczęto od referatu: „Opieka nad prywatnem szkolnictwem ogólnokształcącem", wygłoszonego przez p. wizyt. Wł. Gałeckiego.

Referent na wstępie zaznaczył, po podaniu danych cyfrowych, że naogół szkół prywatnych jest za dużo, należy jednak roztoczyć opiekę nad dobremi szkołami prywatnemi. Obecny stosunek władz szkolnych ani życiowo, ani prawnie nie jest uregulowany. Zasadniczą sprawą jest kwestja koncesjonowania szkół prywatnych. Projekt Ministerstwa w tej sprawie zdąża do tego, aby koncesjonarjusz nie był jakąś osobą iluzoryczną, jak to jest dzisiaj, ale był osobą odpowiedzialną, związaną prawnem zobowiązaniem wobec Kuratorjum Okręgu Szkolnego, że z podjętych na siebie obowiązków wywiąże się odpowiednio. Do zasadniczych obowiązków koncesjonarjusza należałoby: przedkładanie Kuratorjum dyrektora do zatwierdzenia, popieranie wysiłków dyrekcji i grona nauczycielskiego w kierunku podniesienia naukowo-wychowawczej wartości szkoły, zaopatrywanie zakładu w niezbędne pomoce naukowe, przestrzeganie przepisów władz w zakresie administracyjno-gospodarczym, wykonywanie ustalonego budżetu, a więc przedewszystkiem regularne wypłacanie personelowi szkolnemu należnych

poborów, wreszcie przestrzeganie tych wszystkich warunków koncesji, do jakich zobowiązał się w piśmiennej deklaracji. Koncesjonarjusz natomiast ma wolną rękę w ustalaniu indywidualnego kierunku szkoły w programach nauczania i wychowania, w zarządzaniu stroną gospodarczo-finansową szkoły w zakresie, ustalonym w porozumieniu z dyrektorem szkoły, w przeprowadzaniu zmiany dyrektora po uzyskaniu zgody Kuratorjum, w angażowaniu i zwalnianiu nauczycieli na wniosek dyrektora. Podkreślone tutaj sprawy koncesji mają na celu przedewszystkiem zabezpieczenie dyrektora i nauczycieli szkół prywatnych wobec koncesjonarjusza. Referat przewiduje, że wszystkie szkoły prywatne już istniejące byłyby obowiązane w określonym czasie, np. do końca r. szk. 1929/30, uregulować swój stosunek prawny w ten sposób, że szkoły, które mają koncesję od władz zaborczych, musiałyby poczynić starania o uzyskanie nowej koncesji polskiej, zaś szkoły, które mają koncesję już od władz polskich, musiałyby tylko złożyć piśmienną deklarację o obowiązkach koncesjonarjusza szkoły. Szkoły, które nie zastosowałyby się do tego, musiałyby ponieść odpowiednie konsekwencje.

Obok sprawy koncesji jest jeszcze drugie zasadnicze zagadnienie w stosunku do szkół prywatnych, to sprawa ich oceny przez władze szkolne. Referent dzieli istniejące szkoły na trzy kategorje: pierwsze — zastępujące szkoły państwowe, wobec małej ich liczby, drugie — szkoły eksperymentalne; jedne i drugie wymagają życzliwej opieki władz szkolnych narówni ze szkołami państwowemi, trzecie — to przedsiębiorstwa, które mogą być likwidowane, a ze strony władz wymagają ściślejszego nadzoru. Nadto referent podkreślił specyficzne bolączki szkół prywatnych w Małopolsce, jak: sprawę dyrektorów tych szkół — emerytów państwowych, brak własnego personelu i inne.

W dyskusji podniesiono z jednej strony ważność zagadnienia, z drugiej strony pewną trudność wobec istnienia dotąd odnośnych ustaw państw zaborczych oraz specjalnych przepisów na Śląsku. Nie mniej sprawa musi być uregulowana wobec tego, że szkoła prywatna jest zakładem publicznym. W dyskusji zwrócono także uwagę na rozmaite kursy, zwłaszcza t. zw. maturalne, podniesiono też postulat, aby zasadnicze postanowienia projektu o szkołach prywatnych rozszerzyć także na zakłady kształcenia nauczycieli.

Następny referat: „Opieka nad nauczycielami-praktykantami" wygłosił p. naczelnik Wł. Radwan.

Dotychczasowe przepisy o praktyce pedagogicznej kandydatów na nauczycieli szkół średnich w praktyce sprawiają duże trudności w zorganizowaniu tej praktyki dla zgłaszających się. W projekcie nowych przepisów, przedstawionym przez referenta, określono „praktykę przedegzaminową", jako normalną pracę nauczycielską, podlegającą tylko większej i specjalnej opiece. W zasadzie trwa ona dwa lata i jest obowiązująca dla wszystkich, pragnących przystąpić do drugiego (pedagogicznego) egzaminu. Jedynie

absolwenci Studjów Pedagogicznych oraz doktorzy filozofji odbywaliby ją krócej, mianowicie przez rok. Terenem odbywania praktyki może być szkoła średnia ogólnokształcąca, zakład kształcenia nauczycieli lub 7-klasowa szkoła powszechna, w poszczególnych zaś wypadkach i inne szkoły państwowe lub prywatne. Praktykant obowiązany jest pełnić obowiązki nauczycielskie i wychowawcze, podlegając specjalnej opiece dyrektora zakładu i starszego nauczyciela-specjalisty. Praktykant może uczyć w rozmiarze od 4 do 22 godzin tygodniowo, przedewszystkiem swego przedmiotu. Na początku roku obowiązany byłby przestudjować program nauki, opracować plan pracy, rozkład materjału, wskazać metodę i środki naukowe, przygotować parę razy do roku konspekt lekcji i t. p. Co do opiekunów praktykanta, to dyrektor przedewszystkiem wprowadza praktykanta w życie szkolne, aby w ciągu praktyki zetknął się z ważniejszemi dziedzinami pracy wychowawczej szkoły, zaś nauczyciel-specjalista gruntownie omawia z praktykantem plan pracy na rok szkolny, obserwuje wykonywanie tego planu, udziela rad w związku z tem, hospituje lekcje praktykanta, wymaga bywania na swoich lekcjach i lekcjach innych starszych nauczycieli, udziela też rad w sprawie lektury fachowej praktykanta.

Ogólny nadzór nad pracą praktykantów w całym Okręgu spełnia wizytator. Dyrektor i nauczyciel-opiekun pobieraliby za opiekę nad każdym praktykantem osobne wynagrodzenie.

Dyskusja podkreśliła liberalność projektowanych w referacie przepisów, co, mimo wszystko, nie pozwoli jeszcze na należyte zorganizowanie praktyki przedegzaminowej w Okręgach wschodnich wobec braku odpowiednich sił nauczycielskich. Nie mniej jednak, rzecz sama, postawiona w referacie życiowo, niewątpliwie ułatwi rozwiązanie zagadnienia praktyki przedegzaminowej. Nadto dyskusja wysunęła pewną wątpliwość co do powierzania odrazu praktykantowi obowiązku prowadzenia lekcyj, raczej winienby przez czas jakiś tylko przysłuchiwać się lekcjom starszego nauczyciela.

Zkolei p. naczelnik Wł. Radwan wygłosił komunikat w sprawie nowego kursu dla inspektorów szkolnych. Nawiązując do odbytego z końcem roku ub. pierwszego kursu, zapowiedział, że drugi kurs będzie trochę zmodyfikowany, zaś następne ulegną zupełnemu zmodyfikowaniu.

Następnie p. kurator G. Zawadzki wygłosił referat: „Przygotowanie przez Kuratorja nowego roku szkolnego", proponując pewnego rodzaju terminarz czynności, związanych z przygotowaniem nowego roku szkolnego. Terminarz podzielono na dwie części: jedna obejmuje szkoły powszechne z wyraźnem sprecyzowaniem ważniejszych czynności, jakie winny być dokonane w poszczególnych miesiącach w Kuratorjach i Inspektoratach, druga część obejmuje szkoły średnie ogólnokształcące, zakłady kształcenia nauczycieli i szkoły zawodowe. Referent uzależniał spełnienie wszystkich czynności w oznaczonym czasie przez władze I i II instancji od pewnych

warunków, a więc: przyznania możliwie wcześnie odpowiedniej liczby etatów nauczycielskich, aby wszelkie zmiany w planach i programach naukowych były ogłaszane nie później, niż w maju, i t. p.

Drugą część zagadnienia organizacji nowego roku szkolnego omówił p. naczelnik K. Pieracki w referacie p. t.: „Uwagi, dotyczące niektórych spraw administracyjnych", zapowiadając ukazywanie się w kwietniu ogólnego komunikatu w Dz. Urzędowym Min. W. R. i O. P., a obejmującego wszystkie wolne posady nauczycielskie w państwowych szkołach średnich ogólnokształcących wszystkich Okręgów. Z ważniejszych spraw administracyjnych wysuwa się postulat, aby Kuratorja możliwie wcześnie, przed 1-ym czerwca, nadsyłały wszystkie wnioski w sprawie zmian personalnych w nauczycielstwie (mianowania, przenoszenia, zwolnienia) oraz w sprawie urlopów, zniżek godzin i t. p., wtedy Ministerstwo załatwiłoby te wnioski do 20-go czerwca.

Następnie p. naczelnik M. B. Godecki wygłosił komunikat w sprawie organizacji pracy oświatowej pozaszkolnej. W siedmiu Kuratorjach utworzono już zaczątki oddziałów oświaty pozaszkolnej, która poza tem łączy się z akcją oświatową samorządową. Trzy są zasadnicze działy oświaty pozaszkolnej: bibljoteczny, świetlicowy i systematycznego kształcenia. Ustawowo dotąd problem oświaty pozaszkolnej nie jest uregulowany, ale ma to swoją dodatnią stronę (poza ujemnemi), że może ona rozwijać się bardziej elastycznie, zależnie od warunków lokalnych Okręgu Szkolnego.

Wreszcie p. dyrektor Żłobicki wygłosił komunikat w sprawie komasacji szkół w miastach, podkreślając, że celem komasowania szkół jest osiągnięcie wyższego stopnia organizacyjnego szkoły, gdzie zaś ten cel nie przyświeca (jak właśnie w miastach), należy zachować wielką ostrożność w łączeniu szkół, by uniknąć niepotrzebnych zadrażnień.

O godzinie 8-ej, po wyczerpaniu porządku dziennego, p. dyrektor Żłobicki imieniem Pana Ministra pożegnał Kuratorów i zamknął konferencję.

*K. Z.*

## KONFERENCJA NACZELNIKÓW WYDZIAŁÓW I WIZYTATORÓW SZKÓŁ ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

Bezpośrednio po zakończeniu konferencji Kuratorów Okręgów Szkolnych odbyła się w dniach od 15 do 21 stycznia włącznie pod przewodnictwem p. naczelnika K. Pierackiego konferencja Naczelników Wydziałów i Wizytatorów szkół średnich ogólnokształcących. W konferencji wzięli udział Naczelnicy Wydziałów i Wizytatorzy zainteresowanych działów szkolnictwa w Ministerstwie, Naczelnicy Wydziałów Szkół Średnich i Wizytatorzy szkół średnich ogólnokształcących w Kuratorjach Okręgów Szkolnych.

Otwarcia zjazdu, na którem byli obecni także Dyrektorzy Departamentów II i III, oraz Kuratorowie Okręgów Szkolnych, osobiście dokonał Pan Minister, wygłaszając następujące przemówienie:

„Szanowni Państwo! Ta długa, bo na sześć dni obliczona konferencja, ma być poświęcona zagadnieniom naprawy naszego szkolnictwa średniego ogólnokształcącego. Wartość tego szkolnictwa zależy oczywiście nie od jakiegoś jednego czynnika, ale od całego tych czynników szeregu. Tylko, że w tym szeregu jest jeden najważniejszy, najniezbędniejszy, w ostatniej instancji decydujący. Tym czynnikiem jest nauczyciel - wychowawca. Jeżeli ktoś kiedyś powiedział, że niema tak złego programu, któryby zaszkodził dobremu nauczycielowi, jako też odwrotnie, że nawet najlepszy program nic nie pomoże złemu nauczycielowi, to w tem powiedzeniu jest nietylko dowcip, ale prawda głęboka. Oczywiście nie należy lekceważyć programów. Szanowni Państwo wiecie, że nad ich udoskonaleniem Ministerstwo obecnie pracuje. Również nie należy lekceważyć sprawy zaopatrzenia szkół w odpowiednie lokale, w ich wewnętrzne urządzenia i w pomoce naukowe. Ale kto nie jest zadowolony z wyników pracy w jakiejś szkole, ten uwagę swoją winien zwrócić przedewszystkiem na nauczyciela. Że Ministerstwo tej prawdzie hołduje i że stara się z niej wyciągnąć właściwe konsekwencje praktyczne, dowodem tego porządek dzienny konferencji, którą w tej chwili rozpoczynamy. W referatach, które tu Szanowni Państwo usłyszycie, będzie przedstawiony cały system pomocy, jaką władze szkolne chcą okazać nauczycielstwu szkół średnich, aby mu ułatwić doskonalenie własnej pracy dydaktycznej i wychowawczej. Mówię o systemie pomocy, bo akcję tę właśnie jako pomoc należy rozumieć i tak ją w działaniu traktować. Trzeba budować na dobrej woli nauczycielstwa, na jego szlachetnej ambicji ciągłego doskonalenia się, na jego mocnem pragnieniu coraz lepszej i coraz owocniejszej służby społeczeństwu. Jest rzeczą naturalną, że w tym systemie pomocy, nad którym ma obradować ta konferencja, naczelnicy wydziałów w Kuratorjach i okręgowi wizytatorowie szkół średnich ogólnokształcących stanowią ogniwo jedno z najważniejszych. Od wytrzymałości i przydatności dla tego celu owego ogniwa zależy w znacznej mierze powodzenie całego systemu. Szczegółowe obowiązki, jakie z realizacji tego systemu dla wizytatorów wynikają, będą tu przedstawione w szeregu referatów. Z tej zasady, że chcemy iść do nauczycielstwa nie z nowem jarzmem, ale z pomocą, wynika i właściwość stosunku wizytatora do nauczycielstwa. Wizytator nie powinien i nie może przestać być przedstawicielem i organem władzy. Ale niech ta władza będzie ciężką tylko dla ujemnych objawów w sferze nauczycielskiej. Niedbalstwo, nieróbstwo, wogóle wszelaki brak chęci ku naprawie, a także niezawinione, ale notoryczne niedołęstwo, niech mają w Was, Szanowni Państwo, nietylko surowych sędziów, ale i bezlitosnych niszczycieli. Ale zato każdy przejaw dobrej woli przyjmijcie Państwo już nie tylko z urzędową aprobatą, ale poprzyjcie go całym swoim

autorytetem, a równocześnie — otoczcie go serdeczną, przyjacielską życzliwością. Oczywiście, taki stosunek należy zachować do całego nauczycielstwa, t. j. nietylko do tego, które pracuje w szkołach państwowych, ale i do nauczycielstwa szkół prywatnych. Muszę tu znaznaczyć, że zawsze przyznawałem i przyznaję pewną dozę słuszności żalom nauczycielstwa szkół prywatnych za to, że państwowe władze szkolne zachowują wobec niego zbyt jednostronny stosunek kontroli, za mało przychodząc mu z pomocą w jego pracy. O bezpośredniej pomocy materjalnej dziś i w dającej się przewidzieć przyszłości nie może być mowy ze względów skarbowych. Ale ponieważ szkoły te w swej olbrzymiej większości pełnią tę samą funkcję społeczną, co szkoły państwowe, racja stanu nakazuje nam udzielić im takiej samej pomocy fachowej, na jaką nas stać wobec szkół państwowych. Przewiduję, co sobie Szanowni Państwo w tej chwili myślicie. Zapewne mówicie sobie w duchu, że łatwiej jest Ministrowi narzucać na barki wizytatorów nowe trudne obowiązki, niż wizytatorom te wszystkie obowiązki wykonać, zwłaszcza przy dzisiejszym stanie rzeczy, gdy na jednego wizytatora przypada niekiedy 26 szkół i kilkuset nauczycieli. Pomyśleliśmy i o tem. W toku prac konferencji zostaną tu Szanownym Państwu przedstawione pewne projekty, zmierzające do obniżenia liczby szkół, przypadających na jednego wizytatora, i do uwolnienia go przynajmniej od części dotychczasowej pracy biurowej. Prócz tego zamierzamy wprowadzić jeszcze jedną inowację, która, jak myślę, nie natrafi na sprzeciw w tem gronie, mianowicie chcemy prócz dotychczasowych urlopów wypoczynkowych zaprowadzić dla wizytatorów specjalne urlopy, aby im ułatwić perjodyczne zapoznawanie się z bieżącą literaturą pedagogiczną i wogóle odświeżanie i pogłębianie ich wiedzy fachowej. Aby te wszystkie zamierzenia wprowadzić w życie bez wstrząsów w normalnym toku pracy administracji szkolnej, trzeba będzie jeszcze niejedną przeszkodę usunąć i niejeden wysiłek wykonać. Myślę jednak, że na te wysiłki zdobyć się warto i należy, bo w pełni zasługuje na nie przyświecający nam tu wszystkim cel naprawy polskiej szkoły średniej. Otwieram ten zjazd z gorącem życzeniem, aby w dziejach tej naprawy stał się on wyraźnym i niezapomnianym etapem".

Następnie w ciągu kolejnych dni obrad został wygłoszony i przedyskutowany szereg referatów, z których prawie wszystkie uprzednio zostały przedstawione na zjeździe Kuratorów Okręgów Szkolnych.

Pierwszy referat: „Organizacja prac wizytatorskich w Kuratorjach Okręgów Szkolnych" wygłosił p. naczelnik K. Pieracki. Bardzo szczegółowa dyskusja dotyczyła poszczególnych ważniejszych zagadnień: sprawy rejonów wizytatorskich, liczby szkół przypadającej na każdego wizytatora, okresu, w jakim wizytator spełnia opiekę nad całym rejonem, sprawy odpowiedzialności wizytatora za rejon, udziału w pracy administracyjnej. Omawianie tych zagadnień wypełniło prawie cały pierwszy dzień obrad, na zakończenie którego referat o kursach wakacyjnych przedstawił p. wi-

zytator dr. Mikułowski, a referat: „Kursy metodyczne w ciągu roku szkolnego" p. wizytator Wł. Gałecki.

W drugim dniu obrad — 16 stycznia — wygłoszono i przedyskutowano następujące referaty: „Ogniska metodyczne" — p. nacz. Pieracki, „Instruktorzy ministerjalni" — p. wiz. Gałecki. Dyskusja podkreśliła pożyteczność ognisk metodycznych, które jednak mogą być zakładane powoli w miarę odpowiednich warunków, w odniesieniu zaś do sprawy instruktorów ministerjalnych dyskusja głównie obracała się około konieczności zharmonizowania pracy instruktora min. z pracą wizytatora okręgowego.

W trzecim dniu obrady rozpoczęto od referatu: „Konferencje dyrektorów i nauczycieli w sprawach wychowawczych i pedagogiczne kursy nauczycielskie" — p. wizyt. J. Michałowskiej. Następnie p. naczelnik K. Pieracki wygłosił komunikat w sprawie organizacji zjazdów dyrektorów, stwierdzając na wstępie, że zjazdy dotychczasowe są nadto przeładowane. Następnie wygłosił referat: „Opieka nad nauczycielami - praktykantami" p. naczelnik Wł. Radwan. W dyskusji nad tą sprawą podniesiono m. in., że z pośród zagadnień zjazdu kwestja praktyki przedegzaminowej dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich jest najbardziej palącą w szkołach.

Czwarty dzień obrad rozpoczęto od referatu: „Organizacja praktyki przedegzaminowej na terenie Okręgu Szkolnego Lwowskiego" — p. wizyt. Koestlicha. Organizację rozpoczęto w r. szk. 1927/28, początkowo nie napotykała ona na większe trudności przy małej liczbie praktykantów, jednak ostatni rok już sprawił trudności ze względu na napływ kandydatów do praktyki, z których znaczny odsetek odbywa praktykę bezpłatną; części kandydatów już nie udało się dać praktyki. Następny referat: „Organizacja praktyki przedegzaminowej na terenie Okręgu Szkolnego Pomorskiego" wygłosił p. naczelnik Biedowicz: w Okręgu właściwie niema praktykantów, są tylko nauczyciele początkujący, zajęci w pełnym wymiarze zajęć nauczycielskich; Kuratorjum zorganizowało dla nich opiekę dydaktyczną, opieka ta podobna jest do działalności ogniska dydaktycznego. Próba została oparta na wzorach niemieckich. Dyskusja nad obu referatami, przedstawiającemi duże różnice w uregulowaniu sprawy praktyki przedegzaminowej w obu Okręgach, stwierdziła, że ze względu na różnice w poszczególnych Okręgach, instrukcja w sprawie praktyki nie musi być ściśle jednolita dla wszystkich Okręgów Szkolnych.

W dalszym ciągu przedstawił referat: „Opieka nad szkołami prywatnemi" — p. wiz. Wł. Gałecki. Dyskusja wykazała, że sytuacja w szkołach prywatnych doszła do napięcia, wymaga wobec tego uregulowania, do tego właśnie zmierzają projektowane w referacie przepisy.

W piątym dniu obrad — 20 stycznia — przed przystąpieniem do właściwego dalszego porządku dziennego p. naczelnik Pieracki poddał dłuższemu omówieniu sprawę wykonania nowego rozporządzenia Pana Ministra

o nadawaniu szkołom prywatnym praw szkół państwowych (Dz. Urz. Min. W. R. i O. P. Nr. 6, z r. 1929, poz. 75).

Następny referat: „Praca wizytatora na terenie szkoły" przedstawił p. wizyt. Chodynicki, który rozpoczął od stwierdzenia, że działalność wizytatora w stosunku do danej szkoły i na jej terenie obejmuje i uwzględnia sprawy: 1) nauczania, 2) wychowania, 3) organizacji szkoły i życia szkolnego, 4) pracę dyrektora i nauczycieli, 5) dobro młodzieży, 6) wzajemny stosunek szkoły i rodziców, 7) rolę społeczną szkoły. W zakresie pierwszej sprawy referent podkreśla, że do obowiązków wizytatora należy: baczenie, aby wiedza podawana przez nauczyciela posiadała wartość naukową, by stosunek nauczyciela do programu nauk był świadomy i czynny, by stosowanie metody przez nauczyciela było umiejętne i stałe, by w nauczaniu przestrzegano należytej techniki nauczania; wizytator winien stawiać zawsze zasadnicze wymagania co do wyników nauczania, przykładać wagę do sprawy czytelnictwa wśród młodzieży, baczyć, by nauczyciel odpowiednio wyzyskiwał wartości wychowawcze, tkwiące w treści przedmiotu i formach nauczania, wreszcie oddziaływać na nauczyciela, by ten nie tracił z oczu ogólnych celów nauczania. Sprawie wychowania, chociaż nie podpada ona tak łatwo pod obserwację wizytatora, jak sprawy nauczania, wizytator winien poświęcić conajmniej tyleż uwagi i pracy, co sprawom nauczania. Opinję swą w tym względzie budować ma na danych, które zdoła zebrać przez obserwowanie zachowania się młodzieży w szkole i poza nią, stosunku młodzieży do pracy szkolnej i życia szkolnego, wzajemnego stosunku uczniów i nauczycieli, przez wglądanie w organizację i bieg życia szkolnego; materjału do tej dziedziny dostarczają też wizytatorowi organizacje młodzieży, rodzaj i charakter obchodów uroczystości szkolnych, treść pisemek szkolnych i t. p. W zakresie spraw organizacji szkoły i życia szkolnego wizytator winien badać i oddziaływać na wszystkie strony organizacji szkoły i życia szkolnego, a więc: plan lekcyj — wogóle organizację dnia szkolnego, lokal szkolny i jego wyzyskanie, urządzenie pracowni, organizację pracy dyrektora i nauczycieli, sprawę przyjmowania i promowania uczniów i t. p. Przy omawianiu sprawy stosunku do pracy dyrektora i nauczycieli oraz do nich samych referent podniósł zasadę, że głównem zadaniem wizytatora jest oddziaływanie na wartość pracy nauczycieli i dyrektora, opierając się na zasadach i formach współpracy. W zagadnieniu stosunku do ucznia wizytator winien ujmować wszystkie czynniki i składniki życia szkolnego pod kątem dobra, korzyści i zaspokojenia potrzeb i interesów ucznia, winien też dążyć do tego, aby na tem samem stanowisku stała w swej praktycznej działalności każda szkoła; wizytator winien dalej badać, jak szkoła organizuje pracę domową ucznia i wogóle jak wpływa na jego życie pozaszkolne. W odniesieniu do sprawy stosunku do rodziców wizytator bada i oddziaływuje na wzajemny stosunek szkoły i rodziców, dążąc do zrozumienia się i współdziałania tych dwu czynników, a biorąc w obronę

zarówno prawa rodziców, jak i słuszne stanowisko szkoły. Wreszcie wizytator zwraca uwagę na rolę ogólno - społeczną, jaką szkoła pełni, względnie winna pełnić w danem środowisku.

Ogólnie ujmuje referent zadanie wizytacji w ten sposób, że celem jej jest poznawanie szkoły, ocenianie jej wartości i podnoszenie tej wartości; szczególnie ważne pod tym ostatnim względem jest baczenie, aby praca szkoły służyła istotnie, a nie pozornie i formalnie tylko swemu celowi, by nie mechanizowała się, nie automatyzowała się zbytnio, by była stale żywa i twórcza. Wkońcu referent przedstawił formy i sposoby odbywania wizytacyj oraz omówił szczegółowo podstawy sprawozdań powizytacyjnych. Dyskusja nad tym referatem wypełniła do końca piąty dzień obrad.

Szósty dzień obrad — 21 stycznia — rozpoczął p. wizytator nacz. dr. Kopczyński syntetycznem omówieniem zadań wizytatora okręgowego w odniesieniu do dziedziny higjeny, rozważając, co wizytator okręgowy może zrobić: 1) dla sprawy budynków szkolnych, 2) pod względem stanu opieki lekarskiej w szkole, 3) w zakresie stanu zdrowia młodzieży oraz 4) w dziedzinie stanu wychowania fizycznego młodzieży szkolnej. Referent stwierdził, że chociaż stan budynków szkolnych w ostatnich czasach uległ poprawie, to jednak jeszcze pozostawia wiele do życzenia, natomiast stan opieki lekarskiej w szkołach średnich ogólnokształcących naogół jest dobrze postawiony, mianowicie 100% szkół państwowych ma lekarzy szkolnych, z pośród prywatnych szkół — 90%. Następnie wznowiono dyskusję nad dalszemi działami referatu z poprzedniego dnia: „Praca wizytatora na terenie szkoły", po zakończeniu której p. nacz. K. Pieracki wygłosił referat: „Sprawy administracyjne", wyjaśniając nadto szereg zagadnień bieżących, podniesionych przez wizytatorów, poczem dokonał zamknięcia zjazdu, zaznaczywszy, że obrady miały na celu przedewszystkiem szczere wypowiedzenie się w sprawie podniesienia szkolnictwa średniego ogólnokształcącego. Imieniem zebranych Naczelników Wydziałów i Wizytatorów p. naczelnik dr. E. Farnik złożył przewodniczącemu, p. nacz. K. Pierackiemu, podziękowanie za zorganizowanie zjazdu. *K. Z.*

## ZAGADNIENIE KULTURY WIEJSKIEJ W POLSCE

### XIII KONFERENCJA OŚWIATOWA W ŁOWICZU

W dniach 10, 11 i 12 stycznia b. r. odbyła się w Łowiczu XIII konferencja oświatowa, zorganizowana przez Wydział Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. Należała ona do cyklu konferencyj, urządzanych przez wymieniony Wydział w latach ubiegłych. Były to konferencje: I w dniu 2 października 1920 roku w Warszawie, poświęcona istocie i zadaniom pracy oświatowej pozaszkolnej; II w dniach 8 i 9 stycznia 1921 r. w Warszawie — metodzie pracy oświatowej pozaszkolnej; III w dniach

8 i 9 kwietnia 1921 r. w Poznaniu — Uniwersytetom Ludowym w mieście i na wsi; IV w dniach 27 i 28 czerwca 1921 r. w Krakowie — czytelnictwu powszechnemu; V w dniach 7 i 8 listopada 1921 r. we Lwowie — zagadnieniu kursów dla dorosłych; VI w dniach 10 i 11 lutego 1922 r. w Toruniu — pracy w dziedzinie tworzenia zespołów chóralnych i teatralnych; VII w dniach 1 i 2 maja 1922 r. w Cieszynie — zagadnieniu domów ludowych; VIII w dniach 26 i 27 czerwca 1922 r. w Wilnie — programowi i metodzie prowadzenia nauki o Polsce na kursach dla dorosłych; IX w dniach 4 i 5 grudnia 1922 r. w Warszawie — pracy oświatowej pozaszkolnej zagranicą; X w dniu 8 kwietnia 1923 r. w Białymstoku — znaczeniu wycieczek, wystaw i muzeów w kształceniu dorosłych; XI w dniu 30 maja 1923 r. w Bydgoszczy — samorządowi a oświacie pozaszkolnej; XII w dniu 7 grudnia 1923 r. w Warszawie — nauce a oświacie pozaszkolnej. Trzynasta konferencja oświatowa w Łowiczu, poświęcona została zagadnieniom kultury wiejskiej w Polsce.

Celem konferencji było „teoretyczne postawienie zagadnienia kultury wiejskiej w Polsce na tle kultury wogóle, ujęcie jej istotnego charakteru i źródeł oraz uświadomienia sobie możliwości celowego oddziaływania na jej dalszy rozwój". Chodziło również o to, aby konferencja stała się „bodźcem do szybkiego rozwoju prac badawczo-naukowych w tym zakresie".

W konferencji brali udział: badacze naukowi i etnografowie, socjologowie, badacze zagadnień oświatowych i wybitniejsi działacze, przedstawiciele poważniejszych instytucyj kulturalno - oświatowych, referenci oświatowi Kuratorjów O. S., przedstawiciele województwa warszawskiego.

Otworzył konferencję i był obecny podczas przemówień pp. Mieczysława Limanowskiego i Franciszka Bujaka — Pan Minister W. R. i O. P., dr. Sławomir Czerwiński w towarzystwie Dyrektora Departamentu Szkolnictwa Ogólnokształcącego, p. Władysława Żłobickiego. Następnie przewodniczył obradom Naczelnik Wydziału Oświaty pozaszkolnej, p. Marjan Godecki.

Podczas obrad trzydniowych wygłoszone były referaty następujące:

P. Mieczysław Limanowski, prof. Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie, mówił o istocie kultury, p. Franciszek Bujak, prof. Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie o istocie kultury ze szczególnem uwzględnieniem kultury wiejskiej w Polsce, p. Jan Stanisław Bystroń, prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, o źródłach kultury ze szczególnem uwzględnieniem kultury wiejskiej w Polsce, p. Helena Radlińska, prof. Wolnej Wszechnicy w Warszawie, o możliwościach celowego oddziaływania na rozwój kultury ze szczególnem uwzględnieniem kultury wiejskiej w Polsce. Dwa następne referaty dotyczyły zagadnień, związanych z praktyką oświatową. Referaty z tego zakresu wygłosili: p. Ignacy Solarz, dyrektor Wiejskiego Uniwersytetu

Ludowego Z. P. N. S. P. w Szycach pod Krakowem, na temat wzajemnych wpływów kulturalnych i cywilizacyjnych wsi i miasta, p. Jędrzej Cierniak, wizytator Wydziału Oświaty Pozaszkolnej, omówił sprawę widowisk i uroczystości wiejskich.

Referenci w definicji istoty kultury nie byli ze sobą zgodni. P. M. Limanowski ujmował pojęcie kultury ze stanowiska metafizycznego, pp. Franciszek Bujak i J. St. Bystroń wychodzili z założeń wprawdzie socjologicznych, jednakowoż z mocno odmiennych stanowisk naukowych.

Według prof. Franciszka Bujaka kultura „to ogół zdobyczy ludzkich w dziedzinie materjalnej i duchowej, stworzonych przez człowieka w walce o byt". Prof. Jan Stanisław Bystroń uważa za najwłaściwszy przedmiot rozważań teoretycznych nie istotę kultury, lecz procesy kulturalne, czyli „mechanizm tworzenia i przekształcania się wartości kulturalnych w określonem środowisku". Prof. Bujak brał pod uwagę zdobycze kulturalne jako owoc działań indywidualnych i społecznych, prof. Bystroń wysunął na czoło rozważań dwa źródła powstawania procesów kulturalnych: autorytet i twórczość. Kulturę wiejską umiejscawiał prof. Bujak w następującej klasyfikacji kultury wogóle: 1) w podziale geograficznym (w zależności od różnic fizycznych ziemi), 2) chronologicznym (w zależności od wieków), 3) etnograficzno - językowym, i wreszcie 4) według podziału na warstwy społeczne.

Kultura wiejska lub ludowa w Polsce, zdaniem prof. Bujaka, jest kulturą dawniejszą, opóźnioną, przechowującą dawne formy z czasów przedhistorycznych częściowo, w jeszcze większym stopniu z czasów nowszych: ze średniowiecza, a najwięcej z wieku XVII i XVIII. Ma ona charakter rolniczy i leśny i mimo głęboko zakorzenionego chrześcijaństwa, pozbawiona zainteresowań metafizycznych, ogranicza się do form zewnętrznych.

Prof. Bystroń podkreślił cechy zmienności kultury. W procesach kulturalnych dokonywa się ciągła zmiana pod wpływem autorytetu i twórczości. Pewne systemy ustalone, tradycja, zespoły pewnej treści — to jeden rodzaj autorytetu, jednostka lub instytucja (zespół jednostek) — to drugi rodzaj; jeden i drugi oddziaływa na procesy kulturalne. Twórczość jest pionierką nowych wartości w zmienności procesów kulturalnych.

Procesy kulturalne wsi są równie zmienne. Zmienność ta zależy od źródeł nawarstwień. Po prymitywizmie myślenia i patrzenia, prymitywizmie narzędzia, nielicznych dzisiaj pozostałościach kultury pogańskiej, prasłowiańskiej, szły nawarstwienia rzeczy nowych z kościoła i dworu szlacheckiego. Dzisiejsza kultura wsi ma jeszcze i inne źródła autorytetów, zrywa z dawnemi tradycjami i próbuje tworzyć nowe autorytety i tradycję, odrębną od minionej, dawnej.

Dyskusja teoretyczna nie przyczyniła się do ustalenia zwolenników jednego lub drugiego pojmowania kultury wogóle, a wiejskiej w szczególności. Uczestników konferencji pociągnęły mocniej metafizyczne docieka-

nia na temat istoty kultury, potrącające o problemy religijne. Sfera praktycznego działania dała natomiast w dyskusji więcej wyników pozytywnych.

W sprawie praktycznego oddziaływania na kulturę wsi górowała myśl o harmonji między kulturą materjalną, gospodarczą, społeczną i duchową.

Stwierdzono również konieczność zbadania nieznanych możliwości oddziaływania na rozwój duchowy kultury wsi.

Jedna z tych możliwości podana została w referacie na temat: sprawy widowisk i uroczystości wiejskich, które budzą w ludzie wiejskim potrzeby samorodnej twórczości, ujawniają artystyczne uzdolnienia, stwarzają wreszcie dość poważne wartości wychowawczo - społeczne.

Z licznych głosów, wypowiadających się w toku dyskusji na temat całokształtu zagadnień kultury wiejskiej w Polsce, zasługuje na uwagę stanowisko p. Kazimierza Moszyńskiego, zastępcy profesora etnografji w Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie.

Przez kulturę rozumie p. K. Moszyński „zespół wszystkiego, co wytworzyła i wytwarza ludzkość". Ponieważ kultura jest przejawem życia ludzkości i podobnie jak istota życia jest narazie zupełną tajemnicą, przeto wypowiedział się p. Moszyński przeciwko rozważaniu na konferencjach oświatowych istoty kultury. Wartość kultury ludowej (nie ludu!) dla kultury miejskiej tkwi w sztuce i literaturze i jako taka stale się zmniejsza. Istnieją natomiast przejawy wiejskiej kultury społecznej, posiadające wielką wartość z punktu widzenia kultury ogólnoludzkiej. Wymagają one zbadania i mogą być podstawą pracy społeczno - oświatowej.

Zagadnienia, poruszone podczas konferencji oświatowej w Łowiczu, mają być przedmiotem rozważań szczegółowych na zebranach dalszych, jakie zamierza zwołać Wydział Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O. P.[1].

*A. Patkowski.*

## KONFERENCJE DYREKTORÓW SZKÓŁ ŚREDNICH OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH

W porozumieniu z pp. Kuratorami odpowiednich Okręgów Szkolnych Ministerstwo W. R. i O. P. organizuje w pierwszym terminie w dniach od 10 do 15 lutego b. r. we Lwowie konferencje dla dyrektorów (przełożonych) połowy szkół średnich ogólnokształcących Okręgów Szkolnych Lwowskiego i Warszawskiego, i w drugim terminie w dniach od 10 do 15 marca b. r. w Warszawie dla dyrektorów (przełożonych) szkół średnich ogólnokształcących wymienionych okręgów szkolnych.

---

[1] Obszerniejsze sprawozdanie z konferencji w Łowiczu podaje „Polska Oświata Pozaszkolna", dwumiesięcznik Związku P. Naucz. Szk. Powsz. poświęcony sprawom oświaty dorosłych, redagowany przez A. Patkowskiego, w Nr. 1, 1930, str. 10—21.

Otwarcie konferencyj nastąpi 10 lutego i 10 marca o godz. 9-ej rano.

Przedmiotem konferencyj będą:

a) organizacja nauczania w szkołach średnich ogólnokształcących, dyrektor jako kierownik dydaktyczny;

b) organizacja prac wychowawczych w szkołach średnich ogólnokształcących;

c) sprawy administracyjne.

## KURS WYCHOWAWCZY DLA NAUCZYCIELI

W czasie od 4 lutego do 8 marca b. r. Ministerstwo zorganizowało drugi 5-tygodnowy kurs, poświęcony sprawom wychowawczym dla nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących. Cel i program tego kursu jest podobny do kursu pierwszego, który odbył się od 18 listopada do 21 grudnia 1929[1]. W kursie drugim bierze udział 47 osób.

## KURSY DLA INSPEKTORÓW SZKOLNYCH

Dnia 17 lutego b. r. został otwarty drugi dwumiesięczny Państwowy Kurs dla Inspektorów Szkolnych, który ma trwać do 12 (ewent. do 15) kwietnia. Na kurs przybyło 30 Inspektorów.

Pierwszy podobny kurs rozpoczął się 21 października 1929 r. W uzupełnieniu informacyj, które zamieściliśmy w zesz. 5, 1929, Oświaty i Wychowania, na str. 566 - 7, podajemy obecnie wyciąg ze sprawozdania tego kursu.

Czas trwania kursu. Kurs trwał od dn. 21.X.29 do 20.XII.29 r. włącznie, obejmując w ten sposób 50 dni roboczych. W ciągu tego czasu wykłady, dyskusje, referaty i hospitacje lekcyj zajęły 217 godzin, zwiedzanie instytucyj w Warszawie godzin 28, wreszcie wycieczki poza Warszawę (do Łodzi, do Puszczy Marjańskiej, do Mińska Mazowieckiego, Pruszkowa i Płocka) dni 5.

Wykaz wykładów i hospitacyj.

Cykl I. Dziecko i opieka wychowawcza nad niem — ogółem godzin 30: 1. Prof. H. Radlińska, Szkoła, jako ogniwo życia społecznego, 5 godz. — 2. P. S. Łopatto, System opieki nad dzieckiem i jego odbicie w ustawodawstwie, 5 godz. — 3. P. W. Prażmowska, Ogrody Jordanowskie i wychowanie fizyczne, 2 godz. — 4. Dr. S. Kopciński, Formy pomocy pozaszkolnej, 2 godz. — 5. Prof. H. Radlińska i p. M. Guttrówna, Bibljoteki szkolne czy publiczne dla dzieci, 3 godz. — 6. P. Butkiewicz, Poradnie zawodowe, 2 godz.

---

[1] Zob. Oświata i Wychowanie, zesz. 5, 1929, str. 568.

W bliskim związku z tym cyklem znajdowały się następujące wykłady, poświęcone zagadnieniom higjeniczno - lekarskim: 7. Dr. S. Kopczyński i dr. Mitkiewicz, Zagadnienia, związane z higjeną szkolną, 5 godz. — 8. Dr. Magnuszewska, Liga szkolna przeciwgruźlicza, 2 godz. — 9. Dr. Roszkowski, Przychodnie szkolne i działalność sekcji higjeny szkolnej, 2 godz. — 10. Dr. Miklaszewska, Rola lekarza szkolnego, 2 godz. — Nadto zwiedzanie instytucyj, których wykaz będzie podany niżej.

Cykl II. Praca szkoły — godzin 83½: 1. Dr. M. Librachowa, Dziecko jako ośrodek pracy w szkole, 9 godz. — 2. P. W. Radwan, Program szkoły powszechnej, jego budowa, jego tendencje, 3 godz. — 3. Dr. H. Pohoska, Zagadnienia programowo - metodyczne, dotyczące nauczania historji w szkołach powszechnych, 7 godz. — 4. P. A. Rusiecki, Zagadnienia programowo - metodyczne, dotyczące nauczania arytmetyki i geometrji w szkole powszechnej, 8 godz. — 5. P. D. Gayówna, Zagadnienia programowo - metodyczne, dotyczące nauczania przyrody w szkole powszechnej, 8 godz. — 6. Dr. T. Benni, Nauczanie języków obcych w szkole powszechnej, 2 godz. — 7. P. G. Wuttke, Zagadnienia programowo - metodyczne, dotyczące nauczania geografji w szkole powszechnej, 8 godz. — 8. P. Gnoińska, Nauczanie początkowe, 7 godz. — 9. P. J. Saloni, Zagadnienia programowo - metodyczne, dotyczące nauczania języka polskiego w szkole powszechnej, 6 godz. — 10. P. W. Radwan, Zagadnienie pracy w szkole niżej zorganizowanej, 3 godz. — 11. P. W. Przanowski, Organizacja centralnych pracowni robót ręcznych, 4 godz. — 12. P. S. Lewandowska, Pracownie centralne i ogrody szkolne (ten ostatni temat łącznie z p. Zaykowskim), 10 godz. — 13. P. W. Dzierzbicka, Próby doświadczalne zagranicą na terenie szkoły powszechnej, 6 godz. — 14. P. Krawczyk i p. Tryburska, Wychowanie fizyczne w szkole, 2½ godz.

Cykl III. Współpraca inspektora z nauczycielami — godzin 33: 1. P. Z. Szulczyński, Typy nauczycieli, 2 godz. — 2. P. Z. Szulczyński, Opieka nad młodym nauczycielem, 1 godz. — 3. P. S. Klebanowski, Wizytacje, ich charakter i metoda, 4 godz. — 4. P. Z. Szulczyński, Postępowanie inspektora w stosunku do różnych typów nauczycieli, 3 godz. — 5. P. Z. Szulczyński, Popieranie samokształcenia nauczycieli i organizacja czytelnictwa, 3 godz. — 6. P. Z. Szulczyński, Konferencje rejonowe, 3 godz.— 7. P. S. Klebanowski, Konferencje powizytacyjne, 2 godz. — 8. P. L. Zapolski, Dobór zespołów nauczycielskich, 5 godz. — 9. P. Z. Szulczyński, Kursy wakacyjne, 3 godz. — 10. P. S. Klobanowski, Współpraca inspektora i kierownika szkoły, 4 godz. — 11. P. Z. Szulczyński, Formy organizowania samokształcenia nauczycieli zagranicą, 1 godz. — 12. P. S. Klebanowski, Jak organizowałem dobrą szkołę powszechną, 2 godz. — W ciągu tego cyklu 8 uczestników kursu wygłosiło referaty. Część słuchaczy wzięła nadto udział w konferencji rejonowej nauczycieli szkół powszechnych w Płocku,

część w takiejże konferencji w Siennicy (pow. Mińsk Mazowiecki) i w Pruszkowie.

Cykl IV. Zagadnienia organizacyjne szkolnictwa powszechnego — 56 godz.: 1. Dr. M. Falski, Wstęp do wykładów z zakresu organizacji szkolnictwa, 1 godz. — 2. Dr. M. Falski, Rozwój ogólny szkolnictwa w Polsce, 3 godz. — 3. P. E. Strzelecki, Badania monograficzne powiatów, 5 godz. — 4. Dr. M. Falski i p. W. Radwan, Dyskusja nad zasadami sfinansowania budownictwa szkolnego, 3 godz. — 5. P. W. Radwan, Zagadnienia ustroju szkolnictwa, 7 godz. — 6. P. Romanowski, Rozwój szkolnictwa zawodowego, 1 godz. — 7. P. Szyc, Szkolnictwo handlowe i zawodowe żeńskie, 1 godz. — 8. Dr. Z. Zagórowski, Rozwój szkolnictwa wyższego, 1 godz. — 9. Prof. dr. H. Tennenbaum, Struktura gospodarcza Polski, 5 godz. — 10. P. Krahelska, Zagadnienia grupowania uczniów w nauczaniu szkolnem, 3 godz. — 11. P. Krogulski, Projekt sieci szkolnej powiatu lipnowskiego, 2 godz. — 12. P. Z. Gąsiorowski, Realizacja powszechnego nauczania, 6 godz. — 13. P. S. Kruszewski, Zagadnienia kształcenia zawodowego, 2 godz. — 14. Dr. M. Falski, Zagadnienia zasad projektowania sieci szkolnej, 4 godz. — 15. P. A. Nowak, Budżety oświatowe w Polsce i w innych krajach, 4 godz. — 16. P. Rudolf, Urządzenia instalacyjne w budynkach szkolnych, 2 godz. — 17. P. Eychhorn, Budowa szkół powszechnych, 4 godz. — 18. P. Kräutler, Badania statystyczne szkolnictwa, 2 godz.

Cykl V. Inspektor szkolny a prace oświatowe i kulturalne na terenie powiatu — godzin 18: 1. P. A. Konewka, Źródła ruchu oświaty dorosłych i współczesne kierunki w tej dziedzinie, 6 godz. — 2. P. A. Konewka, Formy oświaty pozaszkolnej, 3 godz. — 3. P. M. Godecki, Cele i metody oświaty pozaszkolnej, 1 godz. — 4. P. K. Frelek, Koncepcja ogniska oświatowego, 2 godz. — 5. P. M. Godecki, Statystyka oświaty pozaszkolnej, 1 godz. — 6. P. M. Godecki, Rola rządu, samorządu i organizacyj społecznych w oświacie pozaszkolnej, 4 godz. — 7. P. A. Konewka, Instytucje oświaty pozaszkolnej, 1 godz.

Zwiedzania. Uczestnicy kursu zwiedzili następujące instytucje: W Warszawie: 1) przedszkole przy Państwowem Seminarjum dla Ochroniarek; 2) szkołę powszechną przy ul. Starej; 3) Muzeum Pedagogiczne przy ul. Jezuickiej; 4) szkołę powszechną przy ul. Poznańskiej; 5) Instytut Robót Ręcznych przy ul. Górczewskiej; 6) szkołę powszechną przy ul. Zagórnej; 7) szkołę powszechną i bibljotekę dla dzieci przy ul. Opaczewskiej; 8) Ośrodek Zdrowia na Mokotowie; 9) Miejską Poradnię Psychotechniczną; 10) Poradnię Szkolną Przeciwgruźliczą; 11) Miejską przychodnię Sekcji Higjeny Szkolnej (trzy te ostatnie instytucje przy ul. Sosnowej 4); 12) szkołę powszechną przy ul. Czerniakowskiej; 13) szkołę ćwiczeń Państw. Instytutu Pedagogiki Specjalnej; 14) szkołę powszechną przy ul. Bema; 15) szkołę powszechną przy ul. Złotej; 16) szkołę powszechną

przy ul. Otwockiej. — W Łodzi: szkołę powszechną przy ul. Łęczyckiej i bibljotekę dla dzieci; w Zgierzu — seminarjum nauczycielskie; w Puszczy Marjańskiej — szkołę powszechną.

Odczyty: Poza tem uczestnicy kursu wysłuchali następujących odczytów: 1) prof. dr. S. Baleya, Podzielność psychiczna, jako przymiot wychowawczy; 2) prof. dr. B. Nawroczyńskiego, Nauczanie syntetyczne; 3) prof. L. Krzywickiego, Nauczyciel w obliczu różnych typów dzieci; 4) p. M. Dzierzbickiej, Radjo a szkoła. Razem godzin 5. W Łodzi w Kuratorjum wygłoszony był przez p. Ciasia referat o realizacji powszechnego nauczania na terenie Łodzi. Z inicjatywy uczestników kursu dyr. A. Lauterbach wygłosił odczyt o architekturze Warszawy, p. W. Husarski o malarstwie polskiem.

## ROCZNA SZKOŁA BIBLJOTEKARSKA

Bibljoteka Publiczna m. st. Warszawy zorganizowała od roku 1929/30 roczną szkołę bibljotekarską, której zadaniem jest przygotowanie samodzielnych organizatorów bibljotek publicznych i powszechnych, bibljotek wędrownych, dla dzieci, szkolnych, fachowych i t. p., ze szczególnem uwzględnieniem w tym kierunku samorządów miejskich i wiejskich.

Warunki przyjęcia. Od kandydatów wymagane są: 1) Zdrowie fizyczne. 2) Wykształcenie w zakresie szkoły średniej. W razie braku dowodów słuchacz może być poddany wstępnemu egzaminowi. 3) Liczba słuchaczów ogranicza się do 20 osób w wieku od lat 20 do 35. Pierwszeństwo mają przy jednakowym cenzusie naukowym stypendyści samorządowi, a z pośród nich bibljotekarze, działacze oświatowi i nauczyciele. 4) Wpis wynosi 100 zł. rocznie, która to suma może być wpłacana w 4-ch ratach: 15.IX, 1.XI, 1.II i 1.V, bezpośrednio do kasy szkoły.

Program szkoły. 1) Wykłady teoretyczne wraz z praktyką obejmują rocznie 1440 godzin, z czego na wykłady teoretyczne przypada 180 godzin, na seminarja 360 godz. i na praktykę 900 godzin. 2) Rok szkolny rozpoczyna się 16 września, kończy się w drugiej połowie czerwca. Wykłady teoretyczne i seminarja odbywają się w dnie powszednie — oprócz czwartków — po 3 godziny dziennie, praktyka, bez wyłączenia czwartków, po 4 godz. dziennie. W drugiej połowie czerwca odbędą się egzaminy, poczem słuchacze otrzymają odpowiednie świadectwa. Na egzaminy będą zaproszani: przedstawiciel M. W. R. i O. P. i przedstawiciel miasta st. Warszawy. 3) Wykładać w szkole będą pracownicy bibljoteki oraz zaproszeni specjaliści.

Szkoła przyjmuje już obecnie zapisy na r. szk. 1930/31. Adres jej: Roczna Szkoła Bibljotekarska przy Bibliotece Publicznej m. st. Warszawy, Warszawa, ul. Koszykowa 26, tel. 48-75.